



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

**As Metas Curriculares de Português do 1º Ciclo:
O que pensam os Professores?**

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Maria Manuela Serra Rodrigues Álvaro

Coimbra, 2014



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

**As Metas Curriculares
de Português do 1º
Ciclo:**

**O que pensam os
Professores?**

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Maria Manuela Serra Rodrigues Álvaro

Coimbra, 2014

Agradecimentos

A realização deste trabalho de investigação marca o fim de uma importante etapa da minha vida. É com particular orgulho que perceciono o término desta longa jornada. Tenho consciência do envolvimento e dedicação incondicional, mas só foi possível graças ao apoio daqueles com quem partilho a minha vida pessoal e profissional.

Expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento à minha Orientadora, Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, que pela exigência e organização me obrigou a primar pelo rigor e a refletir sobre as opções tomadas bem como pela orientação dada, delineando, com sabedoria a metodologia de trabalho a seguir.

Agradeço ao Dr. Pedro Belo a sua contribuição e disponibilidade no tratamento estatístico dos resultados e esclarecimento de dúvidas que foram surgindo no decorrer da realização desta investigação.

Aos Professores que conheci na parte curricular deste mestrado e que me deram as bases necessárias à realização deste trabalho, tendo incutido em mim o interesse pela reflexão e investigação.

A todos os colegas que participaram com o preenchimento do questionário, pois sem os seus depoimentos, não seria possível partilhar a informação.

Quero também agradecer ao meu marido, às minhas filhas Susana e Joana por terem acreditado em mim, me apoiaram e me terem encorajado a seguir em frente.

Resumo

As novas Metas Curriculares de Português são uma iniciativa recente do Ministério da Educação e Ciência e vêm no seguimento da revogação das normas orientadoras do “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. Estas parecem ter grande utilidade na prática pedagógica, indicando objetivos que o Professor deve cumprir. Neste trabalho de cariz exploratório e *design* correlacional, procurou-se perceber qual o conhecimento e que perceções têm os Professores do 1.º Ciclo acerca das novas Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo. Para isso recolheu-se uma amostra de 101 Professores, 27,7% homens e 69,3% mulheres, de diferentes agrupamentos de escola pertencentes ao concelho de Coimbra, que responderam a um questionário desenvolvido para o efeito.

A análise dos dados recolhidos, com um instrumento que mostrou ter qualidades psicométricas adequadas, permitiu concluir que os Professores que participaram neste estudo revelam ter conhecimento das Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo. Estes admitem que as metas nos domínios da leitura e escrita são úteis aos Professores e ajudam na prática pedagógica, orientando o ensino/aprendizagem. No futuro seria importante aprofundar este estudo no sentido de recolher novos dados que respondessem às necessidades de formação dos Professores.

Palavras Chave: Metas Curriculares; Leitura; Escrita; Professores; Ensino

Abstract

The new Portuguese Curricular Goals are a recent initiative of the Ministry of Education and Science, and follow on repealing the guidelines of the "National Curriculum of Basic Education - Essential Competences". These seem to have great utility in pedagogical practice, indicating objectives that teachers must meet. Exploratory nature of this work and correlational design, we tried to understand what knowledge and perceptions that teachers have the 1. Cycle about the new Curriculum Goals. For it was collected a sample of 101 teachers, 27.7% men and 69.3% women, of different groups of school belonging to the municipality of Coimbra, who answered a questionnaire developed for this purpose.

The analysis of data collected with an instrument that was shown to have adequate psychometric qualities, concluded that teachers who participated in this study reveal that he is aware of Curricular Goals Portuguese 1. Cycle. They admit that the goals in the areas of reading and writing are useful to teachers and help in teaching practice, guiding the teaching / learning. In the future it would be important to build on this study in order to collect new data to respond to the training needs of teachers.

| Key Words: Curriculum Targets; reading; writing; teachers; education;

Índice

Introdução	1
-------------------------	----------

Capítulo 1- A leitura

1.1 Definição e objetivos da leitura	3
1.2 Contextos impulsionadores da aprendizagem da leitura	7
1.3 Integração escolar e o papel da escola na aquisição de competências de leitura	11

Capítulo 2- Processamento fonológico e desenvolvimento da leitura

2.1 Consciência fonológica – conceito e níveis	16
2.2 Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura	18

Capítulo 3- Métodos e modelos de Leitura

3.1. Métodos e modelos de iniciação à aprendizagem da leitura	21
a) Métodos sintéticos	23
b) Métodos globais ou analíticos	26
c) Método das 28 palavras	27

Capítulo 4- Documentos orientadores

4.1 Documentos orientadores do ensino e aprendizagem da leitura.....	29
4.2 A importância dos manuais escolares.....	33
4.2.1 Metas Curriculares estabelecidas para o 1.º ciclo - o papel dos Professores.....	36

Capítulo 5- Estudo empírico

Objetivos.....	39
Caraterização da amostra.....	39
Instrumentos	44
Procedimento	45
Resultados.....	45
Discussão	57
Conclusão	60
Referências Bibliográficas.....	63
Anexo	68

Índice das tabelas

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em função do género	40
Tabela 2. Distribuição dos sujeitos em função da idade.....	40
Tabela 3. Distribuição dos sujeitos em função das habilitações literárias.....	40
Tabela 4. Distribuição dos sujeitos em função do tempo de serviço.....	41
Tabela 5. Distribuição dos sujeitos em função da experiência de ensino no 1º ano.....	41
Tabela 6. Distribuição dos sujeitos por frequência de ações de formação	41
Tabela 7. Distribuição dos sujeitos por frequência de curso, módulos ou oficina de formação	42
Tabela 8. Distribuição dos sujeitos atendendo à frequência de estágio na área	43
Tabela 9. Distribuição dos sujeitos atendendo ao local de realização das ações de formação frequentadas.....	43
Tabela 10. Tipo de formação	44
Tabela 11. O que pensam os Professores das Metas Curriculares.....	48
Tabela 12. Rotação Varimax para uma solução de quatro fatores	50
Tabela 13. Distribuição dos itens e sua definição para uma solução de quatro fatores.....	52
Tabela 14. Efeito do género naquilo que os professores pensam das Metas Curriculares .	55
Tabela 15. Efeito do curso de formação naquilo que os Professores pensam das Metas Curriculares	56

Introdução

“Se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas” (Santos, 2000, p.15).

A dissertação que se apresenta foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

O presente estudo insere-se dentro da temática do ensino da leitura no 1º ciclo e início da escolaridade de acordo com as Metas Curriculares de Português. O objetivo principal deste trabalho é compreender qual o conhecimento e opiniões dos Professores acerca das Metas Curriculares para a disciplina de Português do 1º ciclo. Mais concretamente, pretende-se perceber o que pensam os Professores da utilidade, eficácia e ajuste das metas às necessidades dos docentes e alunos.

Vários estudos internacionais como os do PISA têm comprovado o fraco desempenho dos alunos, mostrando os baixos índices de literacia e de leitura dos alunos portugueses. Estes resultados revelaram-se preocupantes, justificando-se uma análise da situação com a finalidade de tomar medidas de intervenção essenciais à promoção da leitura. Neste âmbito foram implementados pelo Ministério da Educação, o Plano Nacional de Leitura, o Novo Programa de Português e recentemente as Metas Curriculares em Português.

O ensino/aprendizagem da leitura constitui um dos objetivos basilares do ensino básico, isto porque a competência da leitura revela grande importância para o desenvolvimento integral dos indivíduos, tanto a nível cognitivo, como afetivo e social, e é também condição fundamental a uma participação ativa, responsável e crítica na sociedade. Neste sentido, consideramos pertinente discutir e refletir sobre o assunto, e sobre a implementação das metas no currículo da disciplina de Português.

A dissertação comporta cinco capítulos.

No primeiro capítulo, far-se-á referência a definições e objetivos da leitura, definir-se-ão alguns dos contextos estimuladores da aprendizagem da leitura e a importância da adaptação escolar, bem como o seu papel na aquisição da capacidade leitora.

No segundo capítulo será clarificado o conceito e os níveis da consciência fonológica, realçando que o seu treino precoce parece influenciar de forma positiva a aprendizagem da leitura.

Serão revistos alguns modelos e métodos de iniciação à leitura, no terceiro capítulo.

No quarto capítulo serão analisados os documentos orientadores do ensino e aprendizagem da leitura e o papel dos Professores como profissionais de educação. Ainda neste capítulo serão focadas as funções do manual escolar, a constituição de uma comissão para a sua preparação e os procedimentos da metodologia adotada para a análise e certificação dos manuais escolares.

O quinto capítulo será dedicado ao estudo empírico. Este compreende os objetivos, a metodologia, onde serão tratados a descrição da amostra, o instrumento e os procedimentos utilizados. De seguida, os resultados obtidos serão apresentados com as respetivas análises. Segue-se a discussão dos resultados. E, finalmente apresenta-se a conclusão.

Capítulo 1

A leitura

1.1 Definição e objetivos da leitura

Relativamente à definição de leitura pode considerar-se que muitas têm sido as discussões desenvolvidas na procura de selecionar perspetivas e teorias. Porém, as mesmas alteram-se ao longo dos anos, tendo em conta as realidades e as necessidades sociais e pessoais.

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo e que tem início muito antes da sua aprendizagem formal, pois a criança mantém desde cedo um contato próximo com a linguagem oral e escrita no seio familiar. Se este contato não for desenvolvido em casa deve ser feito ou mantido no pré-escolar. As experiências orais e linguísticas desenvolvidas ludicamente no período pré-escolar podem levar ao desenvolvimento de competências fonológicas e por sua vez ao posterior sucesso escolar nomeadamente à aprendizagem da leitura.

Independentemente do prisma sob o qual se olha a leitura, esta assume uma importância indiscutível na sociedade atual, o que as instituições internacionais põem em destaque. Com efeito, a importância atribuída às competências associadas à leitura e compreensão do texto escrito está patente em estudos internacionais apresentados por Rychen e Tiana (2005, p.32), que procuram definir as competências-chave que os cidadãos devem possuir para uma “participação eficaz nas sociedades democráticas e, em simultâneo, para lidar com os problemas e as exigências globais, incluindo os relacionados com os conhecimentos de economia ou da sociedade da informação”. O projeto de SeCo (Definição e Seleção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceptuais), levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística Suíço e a OCDE, define nove competências-chave, em que duas delas se referem especificamente à capacidade leitora, a saber:

“- A capacidade de utilizar a linguagem, símbolos e texto interactivamente”;

“- A capacidade de utilizar o conhecimento e a informação interactivamente”.

Uma vida em sociedade envolve a aquisição de capacidades de leitura e, inevitavelmente, a sua ausência ou deficiente aquisição leva frequentemente a uma diminuição na extensão e qualidade da participação dos cidadãos.

Se consultarmos os dicionários encontramos as seguintes definições: “Ler é enunciar ou percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que está escrito; “Tomada de conhecimento, por intermédio do sentido da vista, de uma mensagem codificada em sinais visuais; estes sinais, na cultura ocidental, são as letras do alfabeto e os algarismos” (Dicionário de Psicologia, 1984). “Ler supõe decifrar sinais gráficos e abstrair (retirar) deles pensamentos” (Dicionário Enciclopédico, 1985).

Sequeira (1989) realça a importância da aquisição de competências de leitura, uma vez que “representa na nossa sociedade um passo importante na vida escolar e social da criança”, trazendo aos pais “a certeza de uma mais justa inserção da criança na sociedade” e a criança “uma aventura na descoberta de novos factos e valores”.

Rebelo (1993) considera que a leitura, sendo uma forma de linguagem, é também um processo complexo que se desenvolve gradualmente, segundo várias fases. Por isso, é difícil, à primeira vista, elaborar uma definição consensual da mesma.

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (Morais, 199 p.12)

O ato de ler foi durante muitos anos considerado uma ação particularmente perceptiva. Nesta visão tradicional da aprendizagem da leitura, entendia-se que as crianças, para aprenderem a ler, tinham que ter alguns pré-requisitos indispensáveis como: possuir uma boa aptidão para distinguir formas visuais e sons, revelar um certo grau de organização perceptivo-motora, apresentar um determinado nível de estruturação espaço-temporal, desenvolver uma correta organização do esquema corporal, exibir um bom nível de progresso intelectual e um desenvolvimento adequado da linguagem (Mialaret 1974).

O mesmo autor considera que “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”. Para o autor (1997, p.15), saber ler é compreender, é julgar, mas tem também em consideração a mensagem do ponto de vista harmonioso.

De acordo com Viana e Teixeira (2002, p. 9):

Para alguns autores ler é saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreendam o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda afirmam que “ler é raciocinar”. As opiniões dos autores têm oscilado entre estas posições e a investigação também tem oscilado entre dois polos centrando-se, ou nos processos percetivos, ou nos processos de compreensão.

Para Sim-Sim (2009, p.7) “ ler é uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler.”

Segundo Casteleiro (2001, p. 2245) o termo “leitura” provém do latim - *lectura* – e baseia-se na “ação de decifrar o que está representado pelos signos gráficos (...) o acto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...) maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...) ação de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação”.

Considera-se que os objetivos da leitura não são únicos nem estáticos, muito pelo contrário, eles são variados e dependem tanto das situações como do indivíduo em si. Segundo a autora Solé (1998), dentro de alguns objetivos para a leitura podem considerar-se os seguintes: a) “Ler para obter uma informação precisa”: nas situações e que lemos um texto para localizar uma informação que nos interessa (e.g. procurar um número de telefone na lista telefónica); b) “Ler para seguir instruções”: quando lemos para saber como fazer ou agir. (e.g. buscar orientações para participação em um congresso); c) “Ler para obter uma informação de carácter geral”: nos contextos em que lemos um texto para saber do que se trata, e caso nos interesse o assunto, continuaremos a ler o texto ou não. (e.g. a leitura das manchetes de um jornal ou a leitura de um sumário de livro, que são aberturas para irmos ou não à leitura da matéria ou artigo completo); d) “Ler para aprender”: quando lemos com a finalidade de ampliar ou adquirir conhecimentos sobre um assunto. É estudar o texto para aprender sobre um assunto; e) “Ler para revisar um escrito próprio”: no caso em que o autor lê o texto que

escreveu para revisão de conceitos; f) “Ler por prazer”: a leitura é uma questão pessoal, lemos um texto porque gostamos de ler, porque gostamos daquele determinado tipo de texto, porque a leitura nos traz prazer (e.g. leitura de um romance, poema, entre outros); g) “Ler para comunicar um texto a um auditório”: quando lemos com o objetivo de transmitir a informação do texto a outras pessoas. (e.g. ler um discurso); h) “Ler para praticar a leitura em voz alta”: nos casos em que lemos para aprender normas e entonação de voz em sinais de pontuação, sermos rápidos, claros, fluente; i) “Ler para verificar o que se compreendeu”: quando lemos para sermos aferidos sobre a compreensão da leitura.

De acordo com Cruz (2007, p. 51) a leitura obriga a utilização de procedimentos capazes de reconhecer e de transformar os sinais gráficos em representações cognitivas que auxiliam a compreensão do que é lido. Assim, o autor refere que “(...) a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais que são estritamente dependentes da leitura”(ibidem) .

Para Marques (1995), o processo da aprendizagem da leitura implica que a criança tenha o conhecimento e determinação do sentido dos grafemas, designando uma relação entre o significante e o significado. Considera-se que a leitura não é simplesmente uma atividade perceptiva ou de coordenação visual e motora, mas sim cognitiva.

Segundo Sim-Sim (2009), também a análise compreensiva e a memorização são os grandes eixos do ensino da leitura, estando o sucesso na aprendizagem dependente do grau de desenvoltura da criança no momento da iniciação formal.

Porém, porque se compreendeu que a leitura é um processo cognitivo que implica a construção de significados e do domínio da compreensão, como divulgam os trabalhos realizados por J. Downing e Bruner (1971, citado pelo (Ministério da Educação), M.E., 1992), estes são também domínios de investimento em termos lúdicos/pedagógicos.

É fundamentalmente um ato cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura(...). Nesta perspectiva, a tónica principal deixa de ser posta nos treinos de aptidões psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, etc.) para ser situada em actividades que levem as crianças a

perceber a natureza e a função do ato de ler e a proporcionar-lhe, logo nos primeiros dias de aula, o máximo contacto com o escrito (Ministério de Educação, 1992).

No último quarto de século, registam-se importantes avanços no sentido de alcançar uma definição de leitura apoiada em estudos (Morais, 1997).

Hoje entende-se que a leitura é muito mais do que a identificação de sons. De acordo com Moraes (1997, p.107) a leitura “é a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia”. Este processo traduz uma forma específica de apreender a informação, há sucessivas transformações de representações (de entrada em representações de saída).

1.2. Contextos impulsionadores da aprendizagem da leitura

O ambiente social e cultural em que a criança cresce vai refletir-se no seu desenvolvimento linguístico e na aprendizagem da leitura. As discrepâncias do desenvolvimento das crianças tendo em conta os diferentes níveis socioculturais são muito significativas e de grande importância na entrada destas na escola. Por exemplo, algumas crianças com poucos estímulos linguísticos vêm de estratos sociais e culturais desfavorecidos que não promovem um contexto de estimulação psicolinguística nem hábitos de estudo e podem levar ao insucesso escolar.

Por outro lado, crianças que desde cedo estão em contacto com Bibliotecas, Museus, ATL's com bom ambiente cultural terão mais facilidade em desenvolver aptidões favoráveis à aprendizagem da leitura. As Bibliotecas escolares ou municipais são consideradas espaços que favorecem a aprendizagem da leitura pela vasta variedade de livros, e pela possibilidade de interagir e participar nas atividades aí promovidas. Por outro lado, o desejo de ler terá um carácter motivador, se se promover a leitura através do contacto precoce com livros.

Neste âmbito, Veiga et al. (1997, pp.16-17) refere que as bibliotecas escolares surgem como recursos essenciais do sistema educativo, sendo a atuação nos domínios relevantes como:

A aprendizagem da leitura; o domínio da literacia; a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; a capacidade de selecionar informação e

atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (ibidem).

O Ministério da Educação, em colaboração com o Ministério da Cultura implementaram em 2006, e com a duração prevista para dez anos, o Plano Nacional de Leitura. Este projeto propunha-se a:

- i) promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progressão nacional;
- ii) criar ambientes favoráveis à leitura;
- iii) inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- iv) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- v) enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação dos Professores e dos mediadores de leitura, informais e formais (PNL, 2006).

No desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura, é de valorizar o facto de se ter consolidado os seus programas essenciais, dando seguimento, nomeadamente à promoção de leitura dirigida em sala de aula. Esta é, com efeito, a atividade mais estruturante e de carácter mais contínuo do Plano. No entanto, podem também referir-se outras atividades, como a Semana da Leitura ou o próprio website do PNL. Outro exemplo é o forte alargamento do número de protocolos e parcerias com câmaras municipais e empresas, com vista à mobilização de apoios a atividades de promoção da leitura.

A estabilidade emocional da criança também é relevante no sentido em que possibilita que esta tenha disponibilidade para focar a sua atenção nas tarefas de aprendizagem, para que se sinta motivada a aprender e para que sinta satisfação com o seu desempenho. O aspeto afetivo da criança pode influenciar na motivação, interesse por qualquer aprendizagem e pelas atividades escolares. “A importância atribuída à aquisição da leitura pelos pais constitui igualmente um dos elementos da situação afetiva que orienta a criança para a leitura...” (Mialaret, 1987, p. 40).

Finalmente, o próprio contexto familiar torna-se estimulador da aprendizagem quando procura alargar o prazer e a satisfação pela leitura, *fomentar* as práticas de

leitura, incentivar a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras. A leitura deve ser integrada nas vivências e rotinas do quotidiano. O nível de instrução e os hábitos de leitura dos pais irão refletir-se nas crianças. A este propósito Sequeira (1989) aponta o meio social como um condicionante das condições de aprendizagem e motivação para a leitura das crianças:

Os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca pública, os órgãos de comunicação social afetam o sucesso escolar da criança e consequentemente o seu êxito na leitura. As oportunidades culturais que a casa lhe oferece com livros, revistas, jornais, jogos e espaços com alguma privacidade para a criança despertam nesta a necessidade e o interesse pela leitura (ibidem, p.63).

Algumas das atividades que, na perspetiva de Lopes et al. (2004, p. 85), as crianças dos 3 aos 4 anos devem experimentar para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita são:

- a. Desenvolver o gosto pela audição, comentário e possibilidade de recontar histórias usando livros;
- b. Experimentar atividades que destaquem a função da escrita como suporte de Mensagem;
- c. Envolver-se em tarefas de leitura e escrita;
- d. Identificar sinais e etiquetas no seu meio ambiente.
- e. Participar em jogos de linguagem: lenga-lengas, rimas, etc.
- f. Identificar letras, por exemplo do seu nome, e estabelecer algumas correspondências letra-som (nomear letras);
- g. Usar letras que conhecem para tentar representar por escrito e por aproximação letras e frases (ortografia inventada).

Neste sentido, os autores defendem que os educadores/Professores devem:

- a. Explorar livros com as crianças, em especial livros de grandes dimensões onde seja possível modelar comportamentos de leitura (apontar para as palavras lidas, utilizar direccionalidade da escrita, apontar palavras frequentes, etc.);
- b. Falar sobre letras e sobre o seu valor sonoro;
- c. Organizar um ambiente literário rico;
- d. Rer histórias favoritas do grupo;
- e. Envolver as crianças em jogos de linguagem;

- f. Promover atividades de jogo que envolvam tarefas de literacia;
- g. Encorajar o uso e experimentação da escrita nos desenhos e registos;
- h. Dialogar com as crianças, envolvê-las em conversas;
- i. Demonstrar interesse pelo que as crianças relatam;
- j. Utilizar a biblioteca ou ludoteca local;
- k. Proporcionar oportunidades para a criança desenhar e pintar usando lápis e canetas sobre papel.

A criança, aos 5 anos, começa a desenvolver um conjunto de conceções básicas, principiando o seu envolvimento e experiência em tarefas de leitura e escrita e, por isso, a partir desta idade, os mesmos autores defendem que os profissionais educativos devem:

- a.** Envolver as crianças em conversas sobre atividades de leitura e escrita;
- b.** Encorajar atividades de leitura e escrita na sala;
- c.** Proporcionar oportunidades para as crianças explorarem e identificarem relações som/grafia em contextos significativos;
- d.** Ajudar as crianças a segmentar palavras e isolar sons, recombinao-os em novas palavras (escrevendo pausadamente à medida que articulam os sons isoladamente);
- e.** Ler frequentemente histórias com conteúdos interessantes e ricos em conceitos (livros sobre vida animal, profissões, sentimentos e relações humanas, etc.);
- f.** Assegurar tempos para a escrita nas atividades diárias (registos de grupo, individuais ou simples oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho);
- g.** Ajudar as crianças a criarem um vocabulário de palavras lidas globalmente (palavras que reconhecem de imediato);
- h.** Criar oportunidades para as crianças se envolverem livremente em tarefas de leitura e escrita (espaços determinados e tempos na rotina diária);
- i.** Permitir o envolvimento da criança em atividades que impliquem leitura e escrita (realizar pequenas receitas culinárias, organizar listas de compras, etc.);
- j.** Realizar jogos e atividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas (jogos como “o rei manda”, ou realização de recados).

Lopes et. al., (2004, p. 87)

1.3. A integração escolar e o papel da escola na aquisição de competências de leitura

Conforme exposto anteriormente, fatores como as características socio culturais, o equilíbrio emocional e as experiências de estimulação sensorial e psicolinguística vivenciadas pelas crianças no período anterior à entrada na escola vão de certa forma influenciar as suas capacidades e determinar a adaptação no meio escolar, tendo particular expressão aquando da entrada na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estudos feitos neste âmbito divulgam que o treino e a implementação de estratégias impulsionadoras da consciência fonológica são cruciais no sucesso da leitura, deve iniciar no pré-escolar e ter continuidade no 1.º ciclo, evitando o insucesso escolar na língua portuguesa como referem Freitas, Alves e Costa (2007). Outros autores como Soares e Martins (1989) concluem que para a aquisição da competência leitora é indispensável que a criança tome consciência da constituição do código escrito. Por outro lado Freitas (2007, p.9) refere que “O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala”.

Para Sousa (2005, p.27), “a escola é um contexto especializado onde a maioria dos alunos aprende a ler, adquire e desenvolve competências para esse fim (...)” Assim, o desenvolvimento de competências de leitura é, em muito, da responsabilidade da Escola.

Pereira (2000, p. 20) refere que “ninguém contesta a importância do domínio das capacidades literárias pelos alunos. Hoje como ontem, diz-se que compete à escola ensinar a ler e a escrever.”

Cada indivíduo inicia o seu processo de leitura em momentos diferentes e o mesmo acompanha-o pela vida fora, ainda que haja metas orientadoras que dirijam os níveis almejáveis para diferentes momentos, como destaca (Solé 2003, p. 67). A mesma autora sustenta ainda que essa atividade de leitura pode ser desenvolvida na educação infantil. Esta é uma atividade como qualquer outra que se desenvolve na escola. No entanto, é exigido que a criança atribua sentido à leitura, que possua capacidades cognitivas e que o professor o incentive à leitura.

Parece-nos relevante mencionar que o papel principal da escola é desenvolver as competências que possibilitam à criança obter conhecimentos e a aprender ao longo da vida. As competências leitoras desenvolvem-se nos primeiros anos de escolaridade. Contudo, a aprendizagem requer treino, persistência e dedicação para que as atividades sejam proficientes.

Nos primeiros anos de escolaridade, a escola é insistente no provimento de ferramentas que permitam à criança a descodificação e a relação dos sons com os grafemas (Tavares, 2007, p. 85). O mesmo autor refere que muitas vezes há a preocupação do desenvolvimento da dimensão linguística da compreensão comunicativa e se descursa a dimensão semântica. Pretende-se que a escola continue a proporcionar documentos referenciais de leitura para que todos os alunos tenham a possibilidade de praticar a leitura fora da sala de aula, em família.

Segundo Jolibert (2003, p. 19), o professor é aquele que ajuda nas fases da aprendizagem, facultando situações de leitura diversificada. A criança aprende a ler com a ajuda dos Professores, com pessoas que com ela convivam e com a manipulação de materiais didáticos. Deste modo, podemos considerar a escola como uma instituição onde se valida a aprendizagem da leitura e da escrita, mas não como a única a influenciar a aprendizagem desta competência.

De certa forma podemos considerar a sociedade, em geral, a família em particular como fatores facilitadores ou limitadores da aquisição das competências de leitura. No entanto, competirá à escola a responsabilidade de ensinar a criança a ler e escrever, num contexto especializado, e de acordo com conteúdos programáticos sistematicamente estudados e preparados que visam que as crianças adquiram a leitura com fluidez e compreensão.

Segundo Morais (1997, p. 272) as crianças, entre os nove e dez anos, deixam de gostar de ler, “porque ler já não é uma aventura no imaginário”, a leitura passa a ser apenas a condição para o êxito. “A leitura na escola ou para a escola transforma-se rapidamente, a partir do momento em que se atinge a idade de ser sério, numa leitura obrigatória, numa pura demonstração de conhecimento”. O autor sustenta que ler é, pelo contrário, “alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.”

Neste seguimento Pennac (2000, p.59) salienta ao referir que:

Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe implorarem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, (...) se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.

Uma vez que a leitura tem um papel importante no desenvolvimento pessoal do indivíduo e parece existir uma relação positiva entre o sucesso das aprendizagens escolares e os hábitos de leitura, será conveniente criar e desenvolver estes hábitos precocemente nas crianças. De acordo com Sim-Sim (2010) são os profissionais de educação e outros adultos que coabitam com as crianças que incutem a imagem positiva ou negativa da leitura e escrita. Assim, as atividades pedagógicas de oralidade, leitura e escrita, promovidas no jardim-de-infância e nos primeiros anos de escolaridade, são essenciais e a satisfação de ouvir ler deve ter continuidade e acompanhar a transição das crianças do pré-escolar para o 1.º ciclo, para que não exista uma rotura entre os dois níveis de ensino.

A escola deve proporcionar prazer no seu uso, de forma a dilatar e a elogiar o talento de ler e a usar a leitura na resolução de situações do quotidiano da criança. É intenção e responsabilidade da escola ensinar a ler e desenvolver o gosto pela leitura, (Solé 2003, p.75). Em conformidade com o parecer anterior, Poslaniec (2006, p.167) confirma:

Nenhuma outra instituição a não ser a escola poderá ter um impacto massivo em direção aos não-leitores. Descolarizar a leitura é, portanto, um engano. E por mais que se multipliquem os locais de leitura extraescolar, se diga e repita que a leitura tem de ser, antes de mais, um prazer e uma atividade de ocupação de tempos livres, não se mudará muito sem a ajuda da escola. Na medida em que os não-leitores não frequentam os novos locais de leitura, nem os espaços em que se dá à leitura um papel não utilitário. É

preciso, portanto, regressar à escola, se quisermos realmente dirigir-nos aos não-leitores: escolarizar a leitura.

Para além do ensino/aprendizagem da leitura, da abordagem da descodificação e das estratégias de compreensão, compete à escola fomentar a motivação dos alunos para a leitura, possibilitando a aquisição de hábitos neste domínio. Também as atividades proporcionadas deverão ser motivadoras, isto é, o assunto terá que ir ao encontro dos interesses do público-alvo, neste caso, as crianças. Tendo em conta o número de alunos e a diversidade de interesses em relação à leitura, podem-se realizar atividades de leitura livre noutro espaço ou na Biblioteca Escolar.

É prática diária exercer a leitura na escola em variadas situações, deste modo a leitura é um recurso fundamental no trabalho didático em contexto de sala de aula e na aprendizagem. Contudo, a leitura não deve ser exposta unicamente como uma obrigação do programa, parece elementar que o aluno tenha a oportunidade de contactar com uma variedade de materiais impressos e de atividades de divertimento e de prazer. Como já anteriormente foi mencionado, nem sempre o acto de ler é atrativo, assim, a escola deve estimular e incrementar o prazer pela leitura e pela literatura, entre outros aspetos, o professor deve familiarizar a criança com textos literários variados, dando-lhes possibilidade de conhecer obras, com temas e géneros variadas, fomentando o desejo e a satisfação de ler, pois só assim se formarão leitores autónomos, com capacidade crítica e reflexiva. Neste sentido, Sobrino et al. (2000, p.40) realçam que a leitura por prazer poderá ser atrativa “um livro chama outro livro. E conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros exige, entre outras coisas, Professores convictos, entusiastas, capazes de as contagiar com esse gosto.”

Como a leitura exige aprendizagem e só se aprende a ler, lendo, obtendo aptidões cada vez mais complexas, que possibilitam o gosto e hábitos de leitura, Sequeira e Sim-Sim (1989, p.2) referem: “Sob o ponto de vista do desenvolvimento linguístico, a grande diferença entre o domínio do código oral e a mestria do código escrito é que o primeiro é adquirido espontaneamente, via exposição, enquanto o segundo é aprendido com base num trabalho e esforço conscientes”.

Podemos assim concluir que o sucesso das aprendizagens de leitura e escrita dos alunos depende da delineação cuidada e correta das estratégias de ensino. Como adianta Silva (2000, p.367) “(...) só entendidas de forma integrada, consideradas na

complexidade que as caracteriza, selecionadas partindo das situações concretas de ensino a que se aplicam (...), elas poderão ajudar a escola a desempenhar o papel formativo que lhe compete”. Urge assim, aos Professores de Português de cada escola e aos do 1º ciclo em particular, refletir conjuntamente sobre a melhor forma de promover atividades que permitam operacionalizar a transversalidade da língua e que conduzam a uma qualitativa apropriação da língua portuguesa por parte dos alunos com vista ao seu desenvolvimento escolar, profissional e social, assim como à sua formação pessoal (DEB, 2001, p.16).

Tratando-se de uma competência adquirida num contexto específico, a escola, considera-se que uma das principais funções da escola será desenvolver os aspectos fónicos com o intuito de melhorarem a nível da consciência fonológica. Assim, e por se considerar relevante o treino diário das habilidades de segmentação fonética e associação fonema-grafema para a progressão da leitura, este será o assunto a abordar no próximo capítulo.

Capítulo 2

Processamento fonológico e desenvolvimento da leitura

2.1. Consciência fonológica - Conceito e níveis

Neste capítulo será abordada a consciência fonológica, a capacidade que a criança tem para compreender e, sobretudo, refletir sobre a estrutura sonora da língua. Isto é, tratar de forma consciente (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991). Serão também referidas as perspetivas de vários autores sobre o conceito de consciência fonológica e a proximidade entre o domínio da consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabético, requisitos para a aprendizagem da leitura, por parte da criança. A diferença entre consciência fonológica e consciência fonémica e os vários níveis de consciência fonológica são também aqui contemplados.

Lamprecht e Costa (2006, p. 15) referem que investigadores de diferentes ortografias alfabéticas têm desenvolvido estudos sobre a consciência fonológica, por esta ser considerada relevante no sistema de aprendizagem da leitura e da escrita.

Investigações em Portugal, conduzidas por Sim-Sim (1998) e Silva (2003), entre outros, salientam a importância que têm as capacidades metalinguísticas, em concreto, para a aprendizagem formal da leitura e da escrita e a capacidade que as crianças denotam em refletir sobre a língua, nomeadamente a capacidade de manipulação de forma explícita dos sons da fala.

Segundo Freitas (2003, p. 156) existe consciência fonológica quando se supõe que está adquirida a competência para reconhecer que as palavras são organizadas por sons e que esses podem ser movimentados conscientemente. Assim, a criança poderá identificar as palavras que rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser usados para a formação de novas palavras.

Para Sim-Sim (2006, p. 172), consciência fonológica é a capacidade que permite que a criança descubra e domine o princípio alfabético. Esta autora considera que só se

dá a descoberta e o domínio do princípio alfabético quando a criança adquire competência para reconhecer os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. A consciência fonológica quando adquirida possibilita a recodificação fonética. No entanto, esta competência carece do incentivo pedagógico.

A consciência fonológica é uma designação que abrange muito mais que a distinção percetiva, pois alveja uma reflexão das propriedades fonológicas das expressões. Representa também uma função importante na autocorreção da pronúncia das crianças até aos dois anos de idade (Morais, 1997 p. 93). O mesmo autor (1997, p. 314) explica que «a consciência fonológica refere-se a toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades fonológicas da linguagem, que pode ser utilizada de maneira intencional».

Vários autores fazem referência de forma indistinta à designação de consciência fonológica e consciência fonémica. Contudo, parece oportuno diferenciar os dois conceitos.

Para Lamprecht e Costa (2006, p. 15), a designação de consciência fonológica é mais vasta, abrangendo todos os tipos de consciência de sons constituintes do sistema de uma língua. Fazem parte da sua constituição, a consciência fonémica, a consciência silábica e a intrassilábica.

O conceito de consciência fonológica tem um carácter mais abrangente, envolvendo a consciência da organização fonológica das palavras contendo o sistema suprasegmental. A consciência fonémica compreende o conhecimento explícito das unidades consideradas segmentadas, isto é, o saber do discurso como uma sequência de fonemas.

Feita uma breve análise de concepções e pareceres expostos pelos vários autores, presume-se que a consciência fonológica está relacionada com a capacidade em reconhecer e compreender os sons da fala. Trata-se de um conhecimento múltiplo e heterogéneo, na medida em que uma palavra pode ser analisada em unidades de diferentes níveis, como são o prosódico e o segmental.

Segundo Gombert, (1990), citado por Viana, (2002), a consciência fonológica contém diferentes modos de fragmentar as palavras, estas podem realizar-se por sílabas, por fonemas ou unidades intrassilábicas. Assim, a consciência fonológica indicaria a capacidade de reconhecer e manusear as unidades linguísticas.

Freitas et al. (2007, pp. 11-14) classificam a estrutura sonora da palavra em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas, referindo «[...] ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra.tos); ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a – t.os); ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s)».

As sílabas são o resultado da articulação dos seus constituintes (consoante e vogal), resultando numa combinação acústica onde se refletem os dois fones (Silva, 2003). Para Adams et al. (2006, p. 77) as sílabas «[...] correspondem às pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas.”

De acordo com Faria (2005, p. 176), em Português, as sílabas mais frequentes são constituídas por uma consoante e uma vogal (CV). As unidades silábicas são constituídas por Ataque, Rima, Núcleo e Coda. O Ataque é o elemento silábico que diz respeito à consoante ou consoantes iniciais da sílaba, portanto à esquerda da vogal, a Rima é formada pelos fonemas seguintes, que integram o Núcleo, que por sua vez é a consoante dominante que fica à direita da vogal.

Com respeito às duas unidades da sílaba, Ataque e Rima, “o Ataque pode conter duas posições ocupadas por consoantes e a Rima contém obrigatoriamente uma posição de Núcleo e pode conter uma posição de Coda” (Freitas & Santos, 2001, p. 80). A Coda é o elemento que se encontra à direita do Núcleo e dela fazem parte uma das seguintes consoantes: r, l, s ou z.

A consciência fonémica é a capacidade de analisar as unidades mais pequenas que constituem as palavras, os fonemas. Por ser considerada a mais exigente e de nível mais complexo é também a última a ser alcançada. A aquisição desta competência, para além de requerer mais tempo para a sua exploração, envolve o conhecimento das unidades mais pequenas, os fonemas (Sim-Sim, 1998, p. 235).

Neste sentido, para Adams et al. (2006, p. 103) o pedagogo deve “estimular as crianças a sentir a forma como a sua boca e a posição da sua língua mudam em cada som”.

2.2. Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura

A partir da década de 70, muitos estudos têm mostrado a existência de uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica da criança e o seu progresso

e sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, particularmente em sistemas de escrita alfabética.

Segundo Soares e Martins (1989), para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno compreenda o sistema de escrita alfabético, este subentende a capacidade de decompor e compor sons da fala. Assim, os autores consideram prioritário que a criança perceba que as palavras são constituídas por diversos sons.

As grafias alfabéticas, na qual se encontra o Português, apresentam um número determinado de sinais gráficos, as letras ou grafemas, com os quais podem representar um número infinito de palavras (Viana, 2007). Num sistema alfabético, ao iniciar a aprendizagem formal do ensino da leitura, é basilar que os futuros leitores tomem atenção de que a escrita é caracterizada por uma sucessão de unidades fonológicas e da reciprocidade entre as unidades no uso oral e a sua representação escrita (Sim-Sim, 2006). Durante a aprendizagem da leitura, as crianças devem compreender que os grafemas representam os sons da fala e saber identificá-los. No entanto, esta não é uma tarefa fácil, já que na cadeia dos sons não são discretos (Silva, et al., 2001). A criança deve saber que as frases são formadas por palavras, estas por sílabas e, por fim, as sílabas por fonemas. Só assim a criança consegue estabelecer correspondência entre fonema e grafema. Esta tarefa exige mecanismos cognitivos de nível superior, que depois de ativados ajudam a refletir de forma consciente sobre a linguagem oral e a aprender a ler e escrever (Sim-Sim, 2006).

Porém, com a aprendizagem da leitura num sistema de escrita alfabético, sente-se a necessidade de passar do uso automático das representações fonológicas, a um conhecimento explícito de uso reflexivo, denominada consciência fonológica (Défior, 1998, p.5). Neste sentido, Sim-Sim (2006, p. 140) afirma “A aprendizagem formal da leitura numa língua de escrita alfabética requer que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita é regida pelo princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas”.

A obtenção de competências de leitura requer uma série de procedimentos importantes para o seu desenvolvimento, entre eles a consciência fonológica (Adams, 1990).

O desempenho em tarefas de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita têm sido alvo de investigação e debate. Nos últimos anos as conjecturas levantadas entre as duas funções alternam desde uma relação de dependência entre

consciência fonológica enquanto pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita, passando pela relação recíproca entre a capacidade de decompor as palavras em unidades sonoras mais pequenas e a aprendizagem da leitura e escrita (Rios, 2009).

Tendo em conta os modelos explicativos relativos à direccionalidade da relação da consciência fonológica e da aprendizagem da leitura, as opiniões dos autores divergem, podendo estar em causa a complexidade do conceito de consciência fonológica que abrange diferentes níveis de consciência. Perante isto alguns autores fazem prevalecer a aprendizagem da leitura e da escrita, encarando a consciência fonológica como consequência dessa aprendizagem (Rios, 2009).

Adams et al. (2006) referem que habilidades precoces de consciência fonológica em realizar a divisão silábica e a identificação de rimas não formam preditores tão fortes da literacia como o seguinte desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica como a segmentação e a manipulação fonémica.

A função que a consciência fonológica desempenha na aprendizagem da leitura não se considera totalmente explicada. Uns apontam-na como um pré-requisito, outros como o resultado da aprendizagem da leitura (Bredart & Rondal, 1982; Gombert, 1988; Sprenger-Charolles, 1989; citados por Pereira 1995; Silva, 1997).

Hoje, o processamento fonológico é assinalado como o essencial e imprescindível preditor das dificuldades particulares da leitura. Contudo, tendo em conta a complexidade que envolve o processo da leitura, a investigação nesta área não deve limitar estas dificuldades ao processamento fonológico, devendo diligenciar esclarecimentos sobre um conjunto de fatores que podem estar na origem das diferenças pessoais do leitor (Albuquerque, 2003).

As investigações empíricas mostram a eficácia o treino de competências fonológicas em crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (Pereira, 2004).

Capítulo 3

Métodos e modelos de leitura

3.1. Modelos de leitura e métodos de iniciação

Tendo em conta a importância que a competência da leitura desempenha na sociedade de hoje, torna-se fundamental o seu domínio para que qualquer indivíduo possa ser aceite e tenha uma boa integração social.

De uma forma breve, serão apresentados os modelos de leitura, ainda que sejam de formulação recente em relação aos métodos, são eles que sustentam os principais métodos do ensino da leitura e contribuem para a construção de um conhecimento mais detalhado dos processos de leitura.

Os modelos ascendentes (*bottom-up*), teorizados por Gough em 1972, defendem que “a leitura não é mais do que a decifração ou a tradução do material impresso no seu equivalente oral” (Festas, 1994, p. 52). Estes modelos caracterizam-se por gerarem o processo de leitura por fases, isto é, o procedimento *bottom-up* descodifica unidades linguísticas individuais (fonemas, grafemas, palavras) e constrói significado textual das unidades mais pequenas para as maiores.

Para Simão (2002), estes modelos privilegiam a instrução das correspondências grafo-fonéticas como suporte inicial do decurso da aprendizagem e rumo ao significado.

Alves-Martins (1996) e Silva (2003), relativamente ao modelo, referem que este ainda não conseguiu explicar os resultados referentes à importância do contexto na verificação de palavras e a investigação que aponta para os procedimentos de leitura, referindo que estes não se apoiam unicamente na intervenção fonológica.

Os modelos descendentes, defendidos por Goodman e Smith (cf. Menezes, 2010), assentam na capacidade de previsão, o que possibilita uma análise a nível superior do texto, sem valorizar os pormenores. A compreensão do texto ocorre porque o leitor tem um papel ativo em todo o processo, que envolve a predição, a formulação de hipóteses e os conhecimentos prévios.

De acordo com Cruz (2007), a leitura, para quem defende estes modelos, consiste no encontro do leitor com as palavras e os textos, sobre os quais já se têm expectativas, já se desenvolveram hipóteses para reconhecer as palavras e a mensagem que contêm. Assim, as diferenças individuais na leitura relacionam-se mais com o uso de informações sintáctico-semânticas do que com os conhecimentos fonológicos. Portanto, a leitura é um método que se realiza mais pelo significado trazido pelo leitor do que pela descodificação de palavras. Neste sentido, a interpretação não se encontra exclusivamente no texto (*text driven*), mas na interpretação que o leitor dá ao texto (*concept driven*). Este modelo evidencia o papel ativo do leitor na construção de significado, facilitando uma mudança de paradigma, pois a ênfase assenta no leitor, consentindo uma interação maior no processo de leitura. O leitor é um colaborador ativo no processo.

O modelo tem sido criticado por negligenciar o valor das palavras e as suas inter-relações. Cruz (2007) salienta o facto de se defender o processo de amostragem, pois o leitor exclui palavras que lhe parecem insignificantes para compreender o texto, valorando apenas certos elementos. Por outro lado, também se valoriza excessivamente o contexto como sustentação de hipóteses em detrimento da identificação individual das palavras, ao considerar a predição como a estratégia principal da leitura.

O modelo interativo surge em 1980 inspirado pelo modelo de Rumelhart e defende que qualquer fase do processo pode influenciar uma outra fase e estas apresentam entre si uma função compensatória. Assim, os pontos fracos de um nível podem ser equilibrados pelos fortes de outro nível. Como tal, leitores fracos, que mostram dificuldades de observação e de descodificação de palavras, poderão recorrer ao sistema cognitivo de nível mais geral, usando a relação e o contexto, de forma a identificar facilmente as palavras, enquanto os leitores fortes podem servir-se da descodificação para a identificação das palavras, mesmo desconhecendo o contexto das palavras e das frases (Martins, 1996).

Considerando que a fase inicial do processo de ensino/aprendizagem é de grande importância na iniciação da leitura e de grande responsabilidade para os Professores do 1.º ciclo, estes devem escolher um método adequado e que permita uma aprendizagem eficaz. Viana e Teixeira (2002, p.93) referem que “teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das conceções sobre o ato de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura.”

Molina (1991, p.177) indica que um método deve ser entendido como “um dos componentes do modelo didático (e, portanto, subordinado a ele mesmo) sendo a sua finalidade indicar a progressão a seguir no processo de ensino-aprendizagem da leitura”.

Segundo Morais (1997) têm sido alvo de discussão há mais de um século, as duas posições documentadas relativamente ao ensino inicial da leitura: o método sintético e o método global.

Apesar do conhecimento da diversidade de processos e de métodos que possibilitam a aprendizagem da leitura, distinguem-se dois métodos na sua aprendizagem, o sintético que consiste em efetuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas e o analítico ou global que parte de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história) para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples (sílabas ou letra).

São estes, os dois grandes métodos que têm permitido a aprendizagem inicial da leitura. Contudo, ao longo dos tempos, têm surgido outros métodos específicos que apesar de terem como base uns destes dois diferem em alguns aspetos e princípios metodológicos.

Segundo Mialaret (1968, p. 22), apesar das diferenças e divergências, “ambos procuram fazer compreender à criança a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada”.

Seguidamente, abordamos alguns dos principais métodos de iniciação à leitura.

a) Métodos sintéticos

O mais antigo de todos, o Método Sintético, é usado desde a antiguidade clássica das civilizações grega e romana e estima mais de 2000 anos. No grupo dos métodos sintéticos incluem-se os alfabéticos, os fónicos e os silábicos. Ao fazer uma breve análise da evolução destas metodologias ao longo dos tempos podemos perceber quais as características principais que apresentam nos nossos dias.

No entender de J. Morais (1997), o Método Alfabético é o mais antigo e o mais utilizado ao longo da história da civilização. As primeiras referências a esta metodologia encontram-se em algumas obras da civilização grega. O filósofo grego

Dionísio de Halicarnasso (citado por Braslavsky, 1971, p.26) descreve-a da seguinte forma: “Aprendemos antes de qualquer outra coisa, os nomes das letras, depois as suas formas, depois o seu valor, logo as sílabas e suas modificações e, depois disso, as palavras e suas propriedades”. Sendo assim, este método consistia levar as crianças a memorizar as letras do alfabeto, maiúscula e minúscula numa certa sequência e a combinar as letras entre si para formar sílabas e depois as palavras.

Os métodos sintéticos inserem-se nos modelos ascendentes de leitura, neste processo é dada grande ênfase à relação grafema-fonema, este modelo tem subjacente a ideia de que a leitura parte da percepção das letras para as palavras e das palavras para as frases, evidenciando, conforme explicitado, a correspondência grafema-fonema. Cruz (2007), referido por Menezes (2010), considera que os métodos de ensino da leitura que correspondem a este modelo são os fónicos ou sintéticos. Tais métodos promovem o ensino da leitura através da relação imediata e direta dos sons da linguagem com as letras que os representam. Neste âmbito, ler é, portanto, decodificar um conjunto de grafemas, ou seja, converter a mensagem escrita em mensagem sonora.

Pereira (2003) refere que o termo sintético, citado nos métodos de iniciação à leitura, é referente às manobras mentais relacionadas com a combinação dos elementos simples (sílabas e letras) na formação de unidades mais complexas (palavras, frases e textos).

Relativamente ao Método Alfabético, também denominado o método ABC ou literal, iremos apresentá-lo e analisá-lo, tendo em conta as suas diferentes fases. Primeiro, os alunos conhecem os nomes de todas as letras por ordem alfabética, seguido pelo ensino da grafia de cada letra. No final desta fase, os alunos já sabem o nome e a forma de todas as letras. Num terceiro passo são dados a conhecer os valores de cada letra, de modo a identificarem-se as diferentes maneiras de as ler. Por fim, apreendem a formar sílabas e, depois as palavras.

Como exemplo da utilização do Método Alfabético temos a “Cartilha de aprender a ler”, publicada por João de Barros em 1539, mas já com a introdução de gravuras, cujos nomes iniciavam com a letra que se pretendia ensinar.

Com o passar do tempo reconheceu-se que as crianças sentiam dificuldades em passar da associação entre o nome da letra e a fusão dos “sons” das mesmas para conseguirem pronunciar as palavras, é então que surge o método fónico. (Moraes, 1997 p.262). Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e,

progressivamente dominar o conhecimento ortográfico próprio de uma língua, através de textos produzidos.

Sim-Sim (2006, p.52) refere que a aprendizagem da leitura deverá ser feita livremente com rotina metódica e atividades que desenvolvam o poder do princípio alfabético, com o uso dos estratagemas do modelo ascendente, ou com atividades que facilitem a compreensão de mensagens, tornando-as com significado para os alunos, através de estratégias do modelo descendente. O treino diário de leitura, independentemente do modelo usado, fará dos alunos, leitores com fluidez imprescindível para a leitura de textos progressivos na sua complexidade.

No século XVI, alguns pedagogos alemães, apresentaram esta nova pedagogia que se concentrava na aprendizagem das correspondências entre as letras e os seus valores fonéticos. Nesta perspetiva, segundo André (1996), este método, começa pelo ensino da forma e o “som” das vogais e mais tarde o das consoantes, o que fez com que as letras comesçassem a designar-se pelo seu valor fonético.

O método fónico inclui-se no grande grupo dos sintéticos, sofreu imensas alterações, designadamente com o aparecimento de variados alfabetos ilustrados, silabários e cartilhas. No entanto, estas mudanças tinham o intuito de tornar mais facilitadora e estimulante a aprendizagem da leitura.

Estudos feitos por Alegria, Pignot e Morais (1982) e Chall, et al. (1990) evidenciaram que as crianças ao aprenderem a ler com suporte num programa de método fónico têm mais vantagens no reconhecimento das palavras. No fim do segundo ou do terceiro ano de escolaridade, superam aqueles que aprenderam a ler segundo o método global, em termos de velocidade, de compreensão na leitura silenciosa, no vocabulário e na ortografia (Morais, 1997; Sousa, 2000; Viana, 1998).

António Feliciano de Castilho (1850) é um adepto desta metodologia, destacando-se por várias obras, entre elas a publicação “Método de Português de Castilho” – Método de Castilho - e João de Deus (1880) criou a “Cartilha Maternal” – método de João de Deus.

O “Método de Castilho” tinha como principais objetivos conduzir as crianças a uma memorização mais fácil do valor das letras; facultar a identificação do seu formato, relacionar mais facilmente a aprendizagem da leitura e escrita de sons produzidos espontaneamente pelas crianças (sílabas), não começando pelo valor das letras, mas sim das sílabas.

O método silábico, ou silabação tem como objetivo evitar a soletração, toma como elemento de partida a sílaba para atingir a palavra e depois a frase. Neste método, as letras foram substituídas pelo silabário. Através deste método, a aprendizagem da leitura é feita de forma mecanizada, primeiro dá-se a decifração das palavras, vindo posteriormente a leitura com compreensão (Visvanatha, 2013).

b) Métodos globais ou analíticos

Estes métodos incluem-se nos modelos descendentes que compreendem a leitura como um método inverso aos modelos ascendentes uma vez que defendem que ler é compreender. O leitor constrói, de forma ativa, significado a partir dos seus saberes e experiências prévias (Menezes, 2010).

Segundo Visvanatha (2013), o método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades inteiras de linguagem para depois dividi-las em partes inferiores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.

Os métodos globais atribuem maior ênfase à compreensão. A leitura é considerada um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Assim, no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples (Cunha, 2011).

Viana (2002) refere que, com a utilização deste método, a criança usa estruturas complexas (frases e palavras) para chegar às unidades simples (sílabas e letras).

São descritos por Jiménez e Artiles (1991, citados em Cruz, 2005) os passos essenciais para que, a partir de estruturas mais complexas, se compreendam as mais simples:

- Perceção geral da palavra e sua representação gráfica;
- Leitura de palavras;
- Decomposição da palavra em sílabas;
- Decomposição da palavra geradora;
- Combinação de sílabas já conhecidas para formar novas palavras;
- Junção das palavras em frases e orações.

Morais (1997), refere que uma variante ao método global foi o método natural, defendido por Freinet, que utiliza os textos das crianças, escritos e ditados por estes ao professor.

c) Método das 28 palavras

Este método engloba essencialmente princípios do método global e, consiste em desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos.

A sua principal característica é basear o processo de aprendizagem da leitura num conjunto de vinte e oito palavras, as quais são apresentadas às crianças através de histórias, essencialmente tradicionais e de fácil compreensão, como “O gato das Botas” ou “A Gata Borralheira”.

Trata-se de um método que parte de palavras, sendo assim um método global. Das histórias contadas pelo professor são retiradas as palavras a estudar, as quais os alunos memorizam globalmente e fazem associações dos vocábulos às imagens. As palavras são escritas pelos alunos usando várias técnicas: com o dedo no ar, na areia, no quadro e depois no papel. As mesmas são analisadas oralmente e com o batimento de palmas são divididas em sílabas. Cada aluno irá construindo a sua caixa de leitura. À medida que o número de sílabas vai aumentando, o professor vai propondo o treino e exploração de novas palavras, o recorte de figuras que representem esses vocábulos, palavras cruzadas, ordenação de sílabas, substituição de imagens por palavras e legendagens.

Pode ser considerado um método sedutor e apelativo, pelo facto de associar as palavras a histórias e imagens, sendo muito difundido e adotado pelos Professores no trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem.

Neto e Aguiar (1986) referem que o aluno poderá recortar de revistas ou jornais, figuras ou palavras aprendidas, para colocar no caderno, escrevendo por baixo a palavra respetiva. Trata-se de um método muito utilizado por docentes especializados em Ensino Especial, e que tem por base a conceção de um professor que apoia os seus alunos para novas aprendizagens significativas. Em todas as atividades que o aluno executa na sala de aula é dado um reforço positivo, para que se sinta motivado e capaz de realizar outras tarefas.

Capítulo 4

Documentos orientadores

4.1. Documentos orientadores do ensino e aprendizagem da leitura

Nas últimas décadas, sobretudo a partir da década de oitenta do século XX, temos assistido a importantes movimentos na reforma do sistema educativo, com mais realce no currículo do ensino básico e secundário.

Atualmente, a Escola procura soluções e respostas para as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva, e, por isso, urge refletir sobre a adequação e a pertinência dos programas e outros documentos institucionais, orientadores das práticas educativas.

O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, documento orientador do ensino básico, publicado em 2001 pelo Ministério da Educação vigorou até 12 de dezembro de 2011, data em que é revogado por despacho nº5306/2011.

De realçar que em 2006 se iniciou o Programa Nacional de Ensino do Português, disposto a aprofundar a formação de Professores de Português, designadamente os do 1.º ciclo. Ainda, desde 2007 e sob a responsabilidade do Ministério da Educação, está em desenvolvimento um Plano Nacional de Leitura, este surge com orientações e objetivos de criar hábitos de leitura individual ou coletiva, orientada ou autónoma e são acolhidos nestes programas, com especial incidência, os alunos do 1.º e 2.º ciclo.

Por sua vez, em maio de 2007, teve lugar em Lisboa uma Conferência Internacional sobre o Ensino do Português que deu lugar a intervenções qualificadas, a um vasto debate e a um conjunto de advertências que podem ser entendidas como ponto de partida para a constituição do Programa de Português do Ensino Básico.

O ensino no 1.º ciclo constitui para muitos alunos o primeiro contacto com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar. Este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e

áreas de saber, visando facultar aos alunos a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social como refere o atual Programa de Português 2009.

Em março de 2009 é homologado o Programa de Português do Ensino Básico e passa a ser o documento vinculativo nas escolas portuguesas. O novo Programa de Português faz uma revisão do programa anterior, de forma a melhorá-lo e a adaptá-lo a uma sociedade em constante mudança. Tal como defende Castro (2005, p.63):

Os programas escolares inscrevem-se num quadro de relações intertextuais que lhes confere um sentido particular; podem ser vistos, por um lado, como lugares de sedimentação e de reorganização de um conjunto heterogéneo de referências localizáveis em diferentes campos discursivos, que são oficialmente traduzidas para o interior do campo pedagógico e, neste sentido, eles põem em evidência a natureza de “artefacto social” (Goodson, 1994) do currículo; por outro lado, ao estabelecerem metas educacionais, ao delimitarem certos corpos de conteúdos, ao induzirem determinadas formas de organização do trabalho pedagógico, os programas escolares são fonte de outros textos, ao nível do discurso oficial, dos materiais instrucionais ou das aulas. Os efeitos que geram não se restringem, porém, a estes lugares.

Feita uma breve análise ao atual Programa de Português, sobressai, em primeiro lugar, a atualização do título, Português em vez do termo Língua Portuguesa. Esta atualização do título infere a importância da língua materna como disciplina que ocupa o lugar central do currículo. Segundo Reis (coord.) (2009, p.6) “os programas que agora se apresentam foram concebidos, desenhados e explanados à luz da clara consciência de que a disciplina a que se reportam ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integram”.

O novo programa teve como base o programa anterior, porém, apresenta abordagens atualizadas e ajustadas à realidade do ensino de Português, incidindo na difusão e disseminação das novas tecnologias nas escolas (idem). Este contempla uma gestão equilibrada no que respeita ao processo de ensino aprendizagem, tendo em conta “o princípio da progressão”, isto é, a aprendizagem desenvolve-se por patamares,

gradualmente consolidados. Neste contexto, a aprendizagem estabelece um “movimento” com base em aprendizagens anteriores, de forma análoga, entende-se que a ampliação do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” (Reis, 2009 p.9,10).

Nesta linha de pensamento, e como língua materna, o Português requer uma atenção e reformulação de currículos e programas, pelo que os Novos Programas de Português para o Ensino Básico (NPPEB) surgem num encadeamento de fraco desempenho revelado pelos alunos, em particular ao nível da leitura e da escrita, tanto em estudos internacionais (Pisa 2000; 2003; citado por Teixeira & Santos, 2011), como em estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995; citado por Teixeira & Santos, 2011). Neste sentido, os NPPEB foram elaborados tendo em conta alguns pontos essenciais:

- a. progressão das aprendizagens;
- b. articulação do desenvolvimento das diferentes competências previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB);
- c. valorização de competências de estudo;
- d. aprendizagem de uma atitude crítica perante o conhecimento adquirido e o conhecimento a adquirir.

(Teixeira & Santos, 2011, p. 13)

Assim, torna-se vigente uma articulação entre as ferramentas que regulam as práticas pedagógicas e os NPPEB, com o objetivo do cidadão atingir competências indispensáveis à sua vida biopsicossocial. E por isso, os NPPEB consideram fundamentais os seguintes princípios:

- a. compreensão oral, cujo foco é escutar para aprender e construir conhecimentos (NPPEB, p. 30);
- b. falar para expressar conhecimento (aprender a falar, construir e expressar conhecimentos (NPPEB, p. 32) e participar em situações de interação verbal (NPPEB, p. 33);
- c. leitura, em situações de ler para aprender ; aprender a ler - obter informação e organizar o conhecimento (NPPEB, p. 35); ler para apreciar textos variados (NPPEB, p. 37); ler textos literários (NPPEB, p. 87);

- d. escrita, com a finalidade de escrever para aprender a escrever para construir e expressar conhecimento (NPPEB, p. 41); escrever em termos pessoais e criativos (NPPEB, p. 43);
- e. conhecimento explícito da língua, que se centraliza no Plano Fonológico (NPPEB, p. 47); Plano Morfológico (NPPEB, p. 48); Plano das Classes de palavras (NPPEB, p. 49); Plano Sintático (NPPEB, p. 50); Plano Lexical e Semântico (NPPEB, p. 51); Plano da Representação Gráfica e Ortográfica NPPEB, p. 52); Plano Discursivo e Textual (NPPEB: 59); Plano da Língua; Variação e mudança (NPPEB, p. 91).
(Teixeira e Santos, 2011, p. 14).

Referem também Teixeira e Santos (2011), que os NPPEB pretendem assim homogeneizar, clarificar e estruturar as competências, quer gerais, quer específicas, de forma a as avaliar, recorrendo, ainda, às recomendações resultantes da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (DGIDC, SD), ao trabalho desenvolvido no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 1.º Ciclo, ao Programa (PNEP) no 1.º CEB e ao Dicionário Terminológico (DT). Ressalvam ainda que outro aspeto que deve ser salientado dos NPPEB é o facto de se centrarem nas aprendizagens dos alunos e não somente nas práticas pedagógicas dos Professores. E, assim, os programas “(...) estão construídos em torno de descritores de desempenho, ou seja, a “pensar” no que o aluno deve ser capaz de fazer” (Teixeira e Santos, 2011, p. 14).

A língua materna é considerada uma das áreas “críticas” no sector do ensino, nomeadamente a nível do Português, sendo identificados com alguma frequência graves impedimentos no que diz respeito à formação dos alunos nos domínios da leitura e da escrita. Assim, se na disciplina de Português se aprende a falar, a ler e a escrever a língua materna, a mesma é também o instrumento de aprendizagem de todas as disciplinas que o sistema escolar obriga. A aprendizagem da disciplina de Português assume um papel relevante, no que respeita à escola, exigindo que ela “questione e reformule muitas das suas práticas e esquemas organizacionais, para que continue a fornecer aos alunos estratégias impulsionadoras de aprendizagens contínuas.

No que diz respeito ao ensino do Português no 1.º ciclo, este permite validar as aprendizagens em todas as áreas curriculares, contribuindo de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. A aprendizagem do Português começa a desenrolar-se no ambiente familiar de cada sujeito, pelo que, a habilidade na sua utilização desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de outras competências ao longo da

sua vida e percurso escolar. Segundo Reis e colaboradores (2009), durante o 1.º ciclo, a escola deve proporcionar ao aluno experiências de descoberta e utilização de materiais escritos, apresentando uma multiplicidade de situações de interação oral que permitirão ao aluno começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor. Os mesmos autores consideram que neste ciclo de ensino, os alunos têm a oportunidade de começarem a conviver com uma diversidade de textos escritos, e de atividades que permitem uma riqueza de corpus textual e de competências orais.

As Metas Curriculares de Português são um documento de âmbito nacional e da iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, emerge em Agosto de 2012 no seguimento da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico. Este documento estabelece a aprendizagem que deve ser realizada pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico e tem como finalidade orientar o trabalho dos docentes na seleção de estratégias de ensino, bem como na avaliação dos resultados das aprendizagens.

As Metas Curriculares de português constituem uma ferramenta imprescindível para a prática dos Professores e encarregados de educação, pois tendem a fornecer os meios necessários para que os “(...) alunos desenvolvam capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual”.

Em simultâneo com os atuais Programas, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. As Metas Curriculares estabelecem e clarificam o que nos Programas se deve eleger como preferência, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

4.2. A importância dos manuais escolares

A Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto, regulamenta a forma de adoção dos manuais escolares, define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário. No seu art.º 3.º, alínea a, define programa como:

O conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um

percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário.

O manual é descrito como:

O recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (art.º 3º, alínea b).

De acordo com o despacho do Ministério de Educação, a avaliação e certificação dos manuais escolares é feita por uma comissão de avaliação, organizada por ciclo, por ano de escolaridade, disciplina ou área curricular. Esta comissão é constituída por docentes em exercício no mesmo nível de ensino a que se refere o manual em causa, e docentes investigadores do ensino superior das áreas científicas e pedagógicas. Sempre que se justifique, o Ministério de Educação pode efetuar esta avaliação com entidades acreditadas para o devido efeito. O manual só é adotado pelas escolas e utilizado pelos Professores e alunos, após uma avaliação e certificação que confirma a sua qualidade científico-pedagógica.

A candidatura à atribuição de certificação ao manual e as condições para aprovação dessa mesma certificação constam no artigo 10.º da lei anteriormente referida:

- a) “Terem sido expressamente desenvolvidas para o ensino básico e para o ensino secundário;
- b) Apresentarem declaração referente a características materiais, designadamente quanto ao formato, ao peso, à robustez e à dimensão dos caracteres de impressão,
- c) Serem acompanhados da certificação de revisão linguística e científica, bem como da conformidade com as normas do sistema internacional de unidades e de escrita;
- d) Ter sido efetuado o pagamento do montante definido para a admissão da candidatura.”

O artigo 11.º do referido despacho, relativamente à avaliação para a certificação dos manuais, refere obrigatoriamente, os seguintes critérios:

- e) “Rigor científico, linguístico e conceptual;
- f) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;
- g) Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações circulares em vigor;
- h) Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização e a comunicação;
- i) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto (6 anos);
- j) Qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.

O Decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de julho, é o diploma mais recente que menciona a importância dos manuais escolares, expondo que estes continuam a ser considerados como meio essencial na prática do ensino e da aprendizagem. A Portaria n.º 42/2008, de 11 de janeiro, determina quais as disciplinas ou áreas curriculares em que não há obrigatoriedade de adoção de manuais escolares, podendo ser facultativa, desde que a disciplina seja composta de uma componente prática ou técnica ou tenha carácter opcional.

Para Choppin (1992) o manual escolar é o “suporte dos conhecimentos escolares” e o “instrumento pedagógico” dentro e fora da sala de aula. Vários autores refletiram sobre esta temática e todos eles reconhecem a sua importância, quer para o aluno, quer para o professor. Assim, Carvalho (1999, p. 179) destaca que “os manuais escolares constituem um importante instrumento de regulação da prática pedagógica”. Na sua investigação intitulada “Educação Básica. O Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica”, a autora Maria Bento (2008) concluiu que a escolha e adoção dos manuais escolares resulta das articulações entre os saberes e as práticas dos Professores, as formas de ação das editoras, as disposições do Estado e as características dos campos político e científico, o que, na opinião da autora, torna todo este processo particularmente complexo. Marques acentua que “o manual escolar constitui um importante e quase indispensável instrumento no processo de ensino/aprendizagem” e que, com o professor e o aluno, “ele completa o triângulo funcional que faz funcionar o sistema” (Marques, 1999, p. 317).

Cada vez mais é necessário que haja uma criteriosa seleção e avaliação do manual escolar, em função de pré-requisitos pedagógica e didaticamente bem

alicerçados. Tal como se afirma na Circular n.º. 14/97 do Departamento de Educação Básica (citado por Martins & Sá, s.d.), o manual escolar exerce uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem: “De entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem, o manual escolar constitui um auxiliar de relevo.” Partindo da investigação crescente sobre o desenvolvimento da literacia de leitura e os novos papéis do manual de Português do 1.º Ciclo no processo de ensino/aprendizagem, os autores Martins e Sá (s.d., p.16) consideram importante:

- (i) a emergência da leitura e à sua relação com a educação pré-escolar;
- i) as conceções de leitura e do seu ensino;
- iii) a aquisição e desenvolvimento de estratégias de compreensão e de interpretação textuais;
- iv) ao contacto com textos de natureza diversificada;
- v) a promoção da pesquisa, tratamento, seleção e organização de informação recolhida através da leitura;
- vi) e a motivação para a leitura.

Em suma, os manuais escolares e os seus programas educativos devem incluir indicações sobre experiências significativas de aprendizagem que os alunos hão-de viver ao longo de cada ciclo, objetivando-se a progressão e a consolidação das aprendizagens.

4.2.1 Metas Curriculares estabelecidas para o 1.º ciclo - o papel dos Professores

De acordo com Buescu et al. (2012, p. 4) consignou-se: “ (...) no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril de 2012, que o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir nos diferentes anos de escolaridade e ciclos. A sua aplicação é obrigatória, concretiza-se a partir do ano letivo de 2013/2014 (inclusive), articulando com as avaliações a realizar, para os 1º, 3º, 4º, 5º, 7º e 9º anos. Para os 2º, 6º e 8º anos, as metas serão implementadas no letivo 2014/2015, de acordo com o (despacho 15971/2012, de 14 de dezembro).

Segundo as mesmas autoras (2012, P.5), na estrutura das Metas Curriculares foram globalmente referenciados os domínios existentes no Programa de Português do ensino básico homologado em 2009:

- A Oralidade que considera a junção de Compreensão do Oral e Expressão Oral; Reforço da interdependência entre as duas dimensões.
- A Leitura e Escrita surgem associadas nos dois domínios, nos ciclos em que a aprendizagem e a respetiva consolidação estão em curso.
- A Educação Literária como complemento e reforço da importância da literatura como parte integrante do património educativo; Reestruturação dos teores literários, existentes no Programa, nos domínios da Leitura e da Escrita.
- A Gramática emerge na substituição do Conhecimento Explícito da Língua, clarifica e reforça o estudo dos factos da língua e das normas que os regem.

A elaboração das Metas Curriculares de português obedeceu aos seguintes princípios:

- a) Identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos.
- b) Respeitam a ordem de progressão da aquisição dos conhecimentos e das capacidades.
- c) Constituem um meio privilegiado de apoio à planificação e organização do ensino.
- d) Estabelecem os descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos.

As Metas Curriculares apresentam alguns princípios relevantes:

- Clarificação dos conteúdos por ano de escolaridade;
- Determinação do momento em que cada conteúdo entra no processo escolar;
- Reforço da continuidade e da progressão entre diferentes anos e ciclos.

Os objetivos e descritores de desempenho nas Metas Curriculares obedecem à ordem da progressão das aprendizagens, compreendem um grau de exigência evolutivo tendo em conta o ano de escolaridade e a evolução dos conhecimentos adquiridos pelo aluno. Feita uma análise das Metas Curriculares de português do 1.º ciclo e do Programa de Português podemos referir que existe articulação entre estes dois documentos.

As Metas Curriculares do 1º Ciclo, relativamente ao domínio da Oralidade, para o 1.º ano de escolaridade e de acordo com o objetivo – “Produzir um discurso oral com correção”, prediz nos descritores de desempenho que os alunos devem: Falar de forma audível; Articular corretamente palavras. Para o objetivo – “Escutar para aprender e construir conhecimentos”, prevê para os alunos, no descritor de desempenho: Referir o essencial de um pequeno texto ouvido. A oralidade deve ser exercitada nos primeiros

anos de escolaridade, o treino deve ser a nível das capacidades articulatórias e prosódicas, das capacidades de compreensão do oral e da expressão oral para que nos anos que se seguem, os alunos estejam preparados para expor assuntos perante a turma. Assim, o domínio da Oralidade engloba os conteúdos e descritores de desempenho das competências do programa: compreensão do oral e expressão oral.

Para o domínio da Leitura e Escrita, e ainda para o 1.º ano de escolaridade, tendo em conta o objetivo – “Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos”, é proposto o seguinte descritor de desempenho: Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto. Este domínio trabalha em articulação os conteúdos e descritores de desempenho de quatro planos da competência conhecimento explícito da língua: plano fonológico, plano da representação gráfica e ortográfica, plano lexical e semântico e plano discursivo e textual.

No âmbito da Gramática, e para o 1º ano de escolaridade, estão considerados os seguintes conteúdos: Masculino e feminino, singular e plural dos nomes e adjetivos regulares; Relações de sinonímia e antonímia, sem exigência da metalinguagem. Para este domínio, os descritores de desempenho vêm no sentido que os alunos devem: Formar plurais e singulares de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s no singular), incluindo os que terminam em – m e fazem o plural em – ns. Este apresenta conteúdos e descritores de desempenho da competência conhecimento explícito da língua no Programa de Português, com especial incidência nos planos: sintático, morfológico e das classes de palavras.

De salientar a importância da Iniciação à Educação Literária nos primeiros anos de escolaridade. Dada a associação entre a oralidade e a leitura, esta didática, quando antecipada, vai mobilizar conhecimentos e vocabulário, facilitando a compreensão do texto. Para o 1.º ano de escolaridade, este domínio contempla o objetivo: “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, o descritor de desempenho é - “recontar uma história ouvida”. Este domínio propõe uma articulação entre as competências leitura, escrita, compreensão e expressão oral e remete os docentes para a obrigatoriedade da utilização de um conjunto de obras por ano de escolaridade, especificadas em lista anexa ao documento das metas. Estão também indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura, podendo ainda ser utilizados outros textos existentes nas bibliotecas escolares ou da preferência dos Professores e alunos.

Capítulo 5

Estudo empírico

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho de investigação é compreender qual o conhecimento e quais as opiniões dos Professores acerca das Metas Curriculares para a disciplina de Português do 1.º ciclo.

Para o concretizar delinearam-se alguns objetivos específicos:

- Perceber o que pensam os Professores da utilidade, eficácia e ajuste das metas às necessidades dos docentes e alunos;
- Compreender o papel que os Professores atribuem às Metas Curriculares no âmbito específico do ensino de Português;
- Explorar o efeito das variáveis sociodemográficas na forma como os Professores percecionam as Metas.

Caraterização da amostra

A amostra utilizada neste estudo foi composta pelo método de amostragem por conveniência ou acessibilidade. Atendendo ao espaço temporal disponível para realização da recolha de dados empíricos e também ao tipo de sujeitos que compõe a população alvo considerou-se que este seria o método mais ajustado. Os sujeitos foram assim contactados a partir do local de trabalho (escola onde trabalham), por *email* e através de contactos da rede informal das investigadoras.

Foram recolhidas 105 observações, no entanto apenas 101 participantes destas observações foram considerados válidos para integrar o estudo.

A partir do cálculo de estatísticas descritivas foi possível obter as caraterísticas sociodemográficas da amostra.

Esta amostra contempla assim 28 homens (27,7%) e 70 mulheres (69,3%) de 101 sujeitos (cf. Tabela 1).

O sujeito mais novo da amostra tem 31 anos e o sujeito mais velho tem 56 anos sendo a média de idades da amostra de 45.08 anos (DP=6.57) (cf. Tabela 2).

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em função do género

	N	%
Género		
Feminino	70	69.3
Masculino	28	27.7
Total	101	100

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos em função da idade

	N	Mínima	Máxima	Média	Desvio-padrão
Idade	101	31	56	45,08	6.57

Relativamente às habilitações literárias dos sujeitos, a Licenciatura é a que parece registar maior percentagem (n= 71; 70.3%) entre os sujeitos da amostra (cf. Tabela 3). Quanto ao tempo de serviço, a média da amostra encontrada é de 21.17 anos (DP=7.35) (cf. Tabela 4).

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos em função das habilitações literárias

	N	%
Habilitações literárias		
Bacharelato	3	3
Licenciatura	71	70.3
Pós- Graduação	8	7.9
Mestrado	17	16.8
Total		98

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos em função do tempo de serviço

	N	Mínima	Máxima	Média	Desvio-padrão
Tempo de Serviço	88	5	34	21.17	7.35

No que diz respeito à atual situação profissional dos sujeitos, apenas 37 se encontra a lecionar no 1.º ano (36.6%) (cf. Tabela 5). No entanto, entre os restantes sujeitos que não se encontram a lecionar o 1.º ano, 55 já o fizeram (54.5%) (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos em função da experiência de ensino no 1º ano

		N	%
Está a lecionar no 1º ano			
	Sim	37	36.6
	Não	55	54.5
	Total	92	91.1
Já lecionou no 1º ano			
	Sim	55	54.5
	Não	2	2
	Total	57	56.4

Quando questionados acerca do número de formações que fizeram nos últimos cinco anos, 27.7% (n=28) dos sujeitos refere ter realizado 3 ações de formação, enquanto 24 sujeitos (23.8%) realizaram 5 ações de formação.

No entanto, na amostra estudada, a grande maioria dos sujeitos, correspondendo a 93 sujeitos, disse que participa com frequência em ações de formação (92.1%) (cf. Tabela 6). Quanto à frequência de ações por ano, 70 sujeitos, 69.3% da amostra, afirma que frequenta uma ação por ano (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição dos sujeitos por frequência de ações de formação

		N	%
Frequência de formação			
	Sim	93	92.1
	Não	8	7.9
	Total	101	100

Frequência das ações de formação		
0	14	13.9
1 por 2 anos	6	5.9
1 por ano	70	69.3
2 por ano	10	9.9
3 por ano	1	1
Total	101	100

No que se refere à frequência de um curso de formação, 56 sujeitos (55.4%) diz ter frequentado (cf. Tabela 7). A par disto, 49 sujeitos (48.5%) participou em Módulos de Formação e 78 sujeitos (77.2%) em Oficinas de Formação (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição dos sujeitos por frequência de curso, módulos ou oficinas de formação

	N	%
Frequentou curso de formação		
Sim	56	55.4
Não	45	44.6
Total	101	100
Frequentou módulos de formação		
Sim	49	48.5
Não	52	51.5
Total	101	100
Frequentou oficinas de formação		
Sim	78	77.2
Não	23	22.8
Total	101	100

Quanto à realização de estágio na área, 99 sujeitos (98%) indicaram que não o fizeram (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Distribuição dos sujeitos atendendo à frequência de estágio na área

	N	%
Realizou estágio na área		
Sim	2	2
Não	99	98
Total	101	100

Ainda no que diz respeito às ações de formação frequentadas, o local das mesmas foi o Agrupamento de Escolas em que leciona, para 45 sujeitos (44.6%), sendo que 54 sujeitos procuraram outras ações fora do Agrupamento (53.5%), como se observa na Tabela 9.

O Centro de Formação da Associação de Escolas em que leciona foi também o local da ação de formação de 30 sujeitos (29.7%) tal como se vê na Tabela 9. E o Centro de Formação de outro Agrupamento de Escolas foi o local da ação de formação de 34 sujeitos (33.7%) (cf. Tabela 9). Já para outros 20 sujeitos (19.8%) a Universidade foi local da ação de formação (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Distribuição dos sujeitos atendendo ao local de realização das ações de formação frequentadas

	N	%
Agrupamento de Escolas em que leciona		
Sim	45	44.6
Não	54	53.5
Total	99	98
Centro de Formação de Associação de Escolas		
Sim	30	29.7
Não	69	68.3
Total	99	98
Centro de Formação de Agrupamento Exterior		
Sim	34	33.7
Não	65	64.4
Total	99	98

Universidade			
	Sim	20	19.8
	Não	79	78.2
	Total	99	98

De notar que os respondentes da amostra revelam ter procurado formação em vários locais, sendo a Escola Superior de Educação de Coimbra aquele onde mais sujeitos frequentaram ações (n= 9; 8.9%).

Quanto ao tipo de formação encontrado, 17 sujeitos (15.8%) indicaram que frequentaram ações de formação na área das Metas Curriculares (cf. Tabela 10). Desses 17 sujeitos, 11 participaram em eventos de Português (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Tipo de formação

	N	%
Formação na área das Metas Curriculares		
Sim	17	16.8
Não	74	73.3
Total	91	90.1
Tipo de formação na área das Metas Curriculares		
Não participaram	84	83.2
Matemática	3	3
Português	11	10.9
Português e Matemática	3	3
Total	101	100

Instrumento

O instrumento de recolha de dados foi construído pela investigadora, dada a ausência de instrumentos para avaliar os construtos, objeto de estudo e este possui uma nota introdutória onde se indica o contexto em que se insere e o objetivo do mesmo.

Com o intuito de facilitar as respostas, segue-se a apresentação de algumas instruções de preenchimento.

O questionário começa com uma breve apresentação do estudo, sendo referido o contexto académico em que este se situa, no âmbito da realização do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; e a especificidade do tema, conhecer a opinião dos Professores de 1º Ciclo sobre as Metas Curriculares do Português para o 1º Ciclo. De seguida, é clarificado que não há respostas certas ou erradas mas que aquilo que interessa perceber é o que pensa cada respondente. Ao longo do questionário é ainda pedido aos participantes que respondam de acordo com aquilo que se adequa melhor à sua situação. É feito um agradecimento pela colaboração no início e no final do questionário.

A primeira parte do questionário dedica-se à recolha de dados sociodemográficos, onde são apresentadas perguntas de resposta fechada e de resposta aberta. A segunda parte do questionário, que explora o que pensam os Professores do 1.º ciclo sobre as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo, é composta por trinta e nove questões, com uma escala de resposta de tipo *Likert*, com cinco opções de resposta: discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente.

O principal objetivo do questionário é avaliar o que pensam os Professores do 1.º Ciclo sobre as Metas Curriculares, mais especificamente sobre as Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo.

Procedimento

Para a recolha e obtenção das informações pretendidas no estudo, foi aplicado um questionário, construído pela investigadora, a Professores do 1.º Ciclo, o qual segue em anexo. O questionário foi aplicado no período que decorreu entre o mês de março e o de setembro de 2013, através de contacto pessoal, sendo que todos os Professores inquiridos têm como local de trabalho agrupamentos de escolas no concelho de Coimbra. Trata-se de um questionário que demora em média 10 minutos a responder.

Resultados

O tratamento dos dados observados foi efetuado com recurso ao *software* SPSS – Statistical Package for Social Sciences versão 19. As primeiras análises estatísticas foram realizadas no sentido de se testar a normalidade das distribuições amostrais e para isso procedeu-se, primeiramente, ao teste Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors e ao teste Shapiro-Wilks. Como seria de esperar numa amostra de dimensão reduzida, para a variável género, os sub-grupos não respeitavam os princípios de normalidade e homogeneidade pelo que se recorreu a procedimentos não paramétricos. Nos restantes sub-grupos, nomeadamente, no que diz respeito às características de formação, os princípios de normalidade estavam protegidos pelo que se realizaram testes paramétricos.

O que pensam os Professores do 1.º Ciclo das Metas Curriculares

Na amostra, 65 sujeitos afirmaram estar de acordo (“Concordo”= 64.4%; 31% = Concordo Totalmente) com a Questão 1, ou seja, a maioria dos sujeitos acredita que as Metas Curriculares são um documento importante para os Professores. Este dado é depois corroborado pelos resultados nas questões 6, 7, 9, 10, 13, 16 e 19. As referidas questões indagam sobre a contribuição das Metas Curriculares para a maior igualdade no ensino (questão 6) e uma estruturação e planificação mais eficazes no ensino (questão 7); também aludem ao apoio que estas representam na prática pedagógica (questão 9); permitindo clareza e respeito pela sequencialidade dos conteúdos e objetivos (questão 10); tendo descritores ajustados para cada ano (questão 13), parecendo mais adequadas do que as anteriores Metas (questão 16) e sendo um guia que funciona como orientador da aprendizagem e ensino (questão 19). Também a maioria dos sujeitos (70 sujeitos), na Questão 2 (e de certo modo, nas restantes perguntas), parece conhecer as Metas Curriculares de Português para o 1.º ano, tal como na Questão 35 indicam ter conhecido as Metas de Aprendizagem anteriores (76.2 %). No entanto, é também uma maioria (Concordo = 55.4%; Concordo Totalmente = 23. 8%) que na

Questão 4 sobre a necessidade de formação sobre as Metas Curriculares, revela ainda sentir necessidade de formação neste âmbito.

De referir que, na questão 16, que compara as Metas Curriculares com as Metas de Aprendizagem mais antigas, a maioria dos sujeitos (56.4%) diz não concordar nem discordar da hipótese de as primeiras serem mais adequadas.

No que diz respeito ao Português, a maioria coloca-se a favor das Metas, por exemplo, na questão 5 a maioria dos Professores acredita que as Metas Curriculares são muito úteis no domínio da leitura e escrita (75.2% = Concordo; 11.9% Concordo Totalmente) e uma grande parte dos Professores segue as Metas Curriculares no ensino da Gramática (questão - 11 40% = Concordo; 8% = Concordo Totalmente) e da oralidade (questão 23 - 70% = Concordo; 1% = Concordo Totalmente). A maioria dos Professores entende também que estas Metas se consideram ajustadas para estes domínios tal como é perguntado na questão 20 “As Metas Curriculares referentes à Gramática são adequadas” (cf. 49 % - Concordo; 4 % = Concordo Totalmente) e na questão 38 “As Metas Curriculares referentes à oralidade são adequadas” (75 % = Concordo; 1 % = Concordo Totalmente). Na questão 34 “Relativamente à leitura e à escrita, estas Metas transferem conhecimentos mais recentes sobre a sua aprendizagem” os participantes acreditam que as Metas acrescentam conhecimento recente à aprendizagem (cf. 59 % Concordo; 1 % Concordo Totalmente) e na questão 31 referem que as Metas são coerentes com a formação que teve sobre aprendizagem da leitura e escrita (cf. 57% = Concordo, 3% Concordo Totalmente). Mas, apesar da maioria dos Professores referir a utilidade das Metas nos domínios da leitura e da escrita – na questão 5 (75.2% = Concordo; 11.9 % Concordo Totalmente) e 76.2% a seguir, segundo a resposta à questão 17 e 77.2% na questão 18, quanto à sua eficácia 50% não concorda nem discorda.

Na resposta à questão 25 a maioria dos Professores, nomeadamente 74% (Concordo) e 1% (Concordo Totalmente) sugere orientar-se pelas Metas Curriculares no ensino da Educação Literária. Este dado está em consonância com a resposta ao ponto 29 em que os Professores (72% = Concordo; 9% Concordo Totalmente) entendem, predominantemente, que a inclusão de uma parte dedicada à Educação Literária nas Metas Curriculares foi algo positivo. A par disto, na pergunta 33, alguns Professores (42% =

Concordo; 3% = Concordo Totalmente) apreciam os descritores da velocidade da leitura.

Na generalidade, as questões sobre a exequibilidade das Metas Curriculares para os alunos, por exemplo a questão 26 sobre se os Professores acham estas Metas muito ambiciosas ou a questão 22 sobre a possibilidade de os alunos cumprirem os descritores relativos à leitura e escrita não recolhem consenso nas respostas.

Tabela 11. O que pensam os Professores das Metas Curriculares

	Total	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
N (Item1)	101		2	3	65	31
%	100		2	3	64.4	30.7
N (Item2)	101	1	8	18	70	4
%	100	1	7.9	17.8	69.3	4
N (Item3)	101		4	27	69	1
%	100		4	26.7	68.3	1
N (Item4)	101	1	2	18	56	24
%	100	1	2	17.8	55.4	23.8
N (Item5)	101		3	10	76	12
%	100		3	9.9	75.2	11.9
N (Item6)	101	2	10	35	42	10
%	100	2	9.9	34.7	41.5	9.9
N (Item7)	101		5	24	66	5
%	100		5	23.8	65.3	5
N (Item8)	101	1	8	50	35	5
%	100	1	7.9	49.5	34.7	5
N (Item9)	101		6	16	73	4
%	100		5.9	15.8	72.3	4
N (Item10)	101	1	6	23	66	4
%	100	1	5.9	22.8	65.3	4
N (Item11)	101	1	8	42	40	8
%	100	1	9.9	41.6	39.6	7.9
N (Item12)	101	9	45	13	18	14
%	100	8.9	44.6	12.9	17.8	13.9
N (Item13)	101	1	7	19	64	10
%	100	1	6.9	18.8	63.4	9.9
N (Item14)	101	1	2	12	78	7
%	100	1	2	11.9	77.2	6.9
N (Item15)	101		1	41	54	4
%	100		1	40.6	53.5	4
N (Item16)	101		7	57	31	5

%	100		6.9	56.4	30.7	5
N						
(Item17)	101	3	5	12	77	2
%	100	3	5	11.9	76.2	2
N						
(Item18)	101		4	12	78	5
%	100		4	11.9	77.2	5
N						
(Item19)	101		9	12	72	6
%	100		8.9	11.9	71.3	5.9
N						
(Item20)	101		6	39	49	4
%	100		5.9	38.6	48.5	4
N						
(Item21)	101	23	31	24	12	9
%	100	22.8	30.7	23.8	11.9	8.9
N						
(Item22)	101	15	44	31	8	1
%	100	14.9	43.6	30.7	7.9	1
N						
(Item23)	101		11	16	70	1
%	100		10.9	15.8	69.3	1
N						
(Item24)	101		1	23	72	3
%	100		1	22.8	71.3	3
N						
(Item25)	101		5	18	74	1
%	100		5	17.8	73.3	1
N						
(Item26)	101	7	28	33	26	5
%	100	6.9	27.7	32.7	25.7	5
N						
(Item27)	101	3	34	40	20	3
%	100	3	33.7	39.6	19.8	3
N						
(Item28)	101		4	20	67	9
%	100		4	19.8	66.3	8.9
N						
(Item29)	101		2	17	72	9
%	100		2	16.8	71.3	8.9
N						
(Item30)	101	1	7	48	41	3
%	100	1	6.9	47.5	40.6	3
N						
(Item31)	101	2	10	27	57	3
%	100	2	9.9	26.7	56.4	3
N						
(Item32)	101	11	42	28	15	2
%	100	10.9	41.6	27.7	14.9	2
N						
(Item33)	101	7	22	26	42	3
%	100	6.9	21.8	25.7	41.6	3
N						
(Item34)	101	1	6	32	59	1
%	100	1	5.9	31.7	58.4	1
N						
(Item35)	101		3	17	77	1
%	100		3	16.8	76.2	1
N						
(Item36)	101	1	8	17	72	2
%	100	1	7.9	16.8	71.3	2
N						
(Item37)	101	26	48	19	5	2
%	100	25.7	47.5	18.8	5	2

N (Item38)	101		4	18	75	1
%	100		4	17.8	74.3	1
N (Item39)	101	4	20	56	17	2
%	100	4	19.8	55.4	16.8	2

Propriedades psicométricas da escala de avaliação

Consistência Interna

A análise das características psicométricas de uma escala permite observar se esta se adequa à amostra em estudo. Efetuou-se assim uma análise da consistência interna da escala para testar a sua fidelidade, recorrendo-se ao cálculo do Alpha de Cronbach para os 39 itens do questionário. O alpha encontrado foi de $\alpha = 0.77$ o que segundo Pestana e Gageiro (2008) é um valor razoável.

No sentido de se aprofundar o estudo das características psicométricas da escala, nomeadamente da sua validade, procedeu-se à realização de uma Análise Fatorial Exploratória. A Análise Fatorial permite observar a dimensionalidade de uma escala, clarificando que fatores tem e que itens se associam a cada fator. Esta técnica, muito utilizada para explorar o comportamento das variáveis de uma escala em desenvolvimento, permite então agrupar em componentes ou fatores, as variáveis de base, que estão inter-relacionadas com forte intensidade.

A Análise Fatorial Exploratória com Análise de Componentes Principais do questionário apresentado fez sobressair 11 fatores iniciais.

Tabela 12. Rotação Varimax para uma solução de quatro fatores

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
Item 1				,436
Item 2				,531
Item 3	,461			
Item 4			,398	
Item 5	,511			
Item 6				,283
Item 7			,557	

Item 8	,611		
Item 9	,652		
Item 10	,631		
Item 11	,377		
Item 12		,692	
Item 13			,683
Item 14			,443
Item 15			,599
Item 16			,554
Item 17	,725		
Item 18	,632		
Item 19	,573		
Item 20	,544		
Item 21		,770	
Item 22		,642	
Item 23	,681		
Item 24	,552		
Item 25	,714		
Item 26		,579	
Item 27		,589	
Item 28			,607
Item 29			,470
Item 30	,416		
Item 31	,718		
Item 32		,473	
Item 33			-,526
Item 34	,699		
Item 35			,445
Item 36	,700		
Item 37		,530	
Item 38	,702		
Item 39		,618	

De seguida, com recurso à Rotação Varimax e à interpretação ao teste Medida de Adequação Kaiser Meyer Olkin KMO, obteve-se a informação que o valor deste teste na amostra é de 0.676, logo a análise fatorial será razoável.

Confrontando a Tabela 12 observam-se as quatro saturações emergentes da Análise de Componentes Principais forçada a quatro fatores com rotação varimax. Todos os itens apresentam comunalidades oscilando entre .40 e .70 à exceção dos itens 4, 6 e 11 que estão abaixo do valor desejado. Sugere-se assim que estes sejam removidos dos fatores. No entanto, a distribuição dos itens ao longo dos quatro fatores não parece coerente devido aos temas que abordam serem diferentes. Esta solução fatorial nem parece, na prática, conferir validade de conteúdo atendendo à dispersão dos itens (cf. Tabela 13).

Tabela 13. Distribuição dos itens e sua definição para uma solução de quatro fatores

Fator	Item/Definição
	3.As Metas Curriculares articulam-se com o novo programa de Português.
	5.As Metas Curriculares nos domínios da leitura e da escrita são muito úteis aos Professores.
	8.As Metas Curriculares contribuem para uma maior eficácia do ensino da leitura e da escrita.
	9.As Metas Curriculares ajudam-me na minha prática pedagógica.
	10.As Metas Curriculares permitem clareza e respeito pela sequencialidade dos conteúdos e objetivos.
	11.Sigo as Metas Curriculares na parte relativa à gramática.
	17.Sigo as Metas Curriculares no ensino da leitura e escrita.
	18.Os métodos de ensino da leitura e da escrita que uso atualmente vão ao encontro das Metas Curriculares.
	19.Diariamente oriento o meu ensino/aprendizagem tendo em conta as Metas Curriculares.
Fator 1	20.As Metas Curriculares referentes à gramática são adequadas.
	23. Sigo as Metas Curriculares relativas à oralidade.
	24.As Metas Curriculares estabelecem os descritores de desempenho dos alunos que permitem avaliar a consecução dos objetivos.
	25.Sigo as Metas Curriculares na parte relativa à Educação Literária.
	30.Concordo com a substituição do domínio Conhecimento Explícito da Língua pelo da Gramática.
	31.As Metas Curriculares são coerentes com a formação que tenho tido sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.
	34.Relativamente à leitura e à escrita, estas metas transferem os conhecimentos mais recentes sobre a sua aprendizagem.
	36. É fácil conciliar o que está prescrito nas Metas Curriculares e o manual que utilizo no ensino do português.
	38. As metas curriculares relativas à oralidade são adequadas.
Fator 2	12.Penso que as metas deveriam ser definidas em função da capacidade de aprendizagem de cada criança.

	21. As metas deveriam ser estabelecidas pelo professor e não centralmente.
	22. Os descritores das Metas Curriculares relativos à leitura e à escrita são impossíveis de alcançar pelas crianças portuguesas.
	26. As Metas Curriculares de Português são muito ambiciosas.
	27. As Metas Curriculares podem ajudar a superar as dificuldades existentes na aprendizagem da leitura e da escrita.
	32. As metas seriam mais adequadas se fossem definidas por ciclo e não por ano de escolaridade.
	37. Com estas metas o Manual torna-se menos necessário.
	39. As Metas Curriculares deviam incluir aspetos de natureza sócio emocional.
Fator 3	4. Tenho necessidade de formação sobre as Metas Curriculares.
	7. As Metas Curriculares permitem uma estruturação e uma planificação mais eficazes do ensino.
	13. É útil haver objetivos e descritores obrigatórios em cada ano de escolaridade, tal como acontece nas Metas Curriculares.
	15. As Metas Curriculares atuais são diferentes das Metas de Aprendizagem anteriormente definidas.
	16. Acho as Metas Curriculares atuais mais adequadas do que as anteriores Metas de Aprendizagem.
	28. As Metas Curriculares por ano de escolaridade têm em vista a clarificação dos conteúdos de aprendizagem em cada ano.
	29. Acho muito positiva a inclusão de uma parte dedicada à Educação Literária nas atuais Metas Curriculares.
Fator 4	1. As Metas Curriculares são um documento importante para os Professores.
	2. Conheço bem as Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo.
	6. Ao estabelecer objetivos mínimos, as Metas Curriculares contribuem para uma maior igualdade no ensino.
	14. As Metas Curriculares definem os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos.
	33. É positivo que as Metas Curriculares estabeleçam descritores relativos à velocidade de leitura.
	35. Conhecia e seguia as anteriores Metas de Aprendizagem.

O fator 1 é saturado pelos itens 3, 5, 8, 11, 17, 18, 20, 23, 25, 30, 31, 34, 9, 10, 19, 24 e 35. No entanto o item 11 deve ser eliminado devido ao seu valor. Assim, no fator 1 os itens 3, 5, 8, 17, 18, 20, 23, 25, 30, 31, 34 referem-se à caracterização e utilidade das novas Metas Curriculares no domínio do Português, nomeadamente no que diz respeito à oralidade, Gramática, Educação Literária, ensino da leitura e escrita. Já os itens 9, 10, 19 que também saturam neste fator, referem-se ao conhecimento dos Professores e à utilidade das novas Metas para a prática pedagógica em geral, sugerindo outra dimensão. Finalmente, o item 24 que alude aos descritores e sua utilidade no âmbito das novas Metas e o item 35 indaga sobre o conhecimento das Metas de Aprendizagem anteriores o que parece pertencer ainda a outra dimensão.

O fator 2 é saturado pelos itens 12, 21, 22, 26, 32, 39, 27 e 37. Porém, no fator 2 os itens 12, 21, 22, 26, 32 e 39 referem-se à exequibilidade e ajustamento das novas

Metas Curriculares e seus descritores/objetivos tanto para as crianças como para os Professores. Enquanto o item 27 parece pertencer a uma dimensão que se refira à caracterização e utilidade das novas Metas no domínio do Português e o 37 ao conhecimento dos Professores e à utilidade das novas Metas Curriculares para a prática pedagógica em geral.

O fator 3 é saturado pelos itens 4, 7, 13, 15, 16, 28 e 29. No entanto, o item 4 deve ser retirado devido ao seu valor. Ainda assim, no fator 3 o item 4, 7 e 13 associam-se ao conhecimento dos Professores e à utilidade das novas Metas Curriculares para a prática pedagógica em geral e os itens 15, 16, 28 e 29 abordam a exequibilidade e ajustamento das novas Metas Curriculares.

O fator 4 é saturado pelos itens 1, 6, 2, 33, 14 e 35. Porém, o item 6 deve ser retirado devido ao seu valor. De notar que este fator foi dos que apresentou maior incoerência em termos de conteúdo dos itens. Por um lado, no fator 4, o item 1 aborda o conhecimento dos Professores e a utilidade das novas Metas Curriculares para a prática pedagógica em geral, por outro lado, os itens 2 e 33 falam da caracterização e utilidade das novas Metas Curriculares no domínio do Português e ainda, os itens 14 e 35 debruçam-se sobre a exequibilidade e ajustamento das novas Metas Curriculares.

Parece que o fator que apresenta maior coerência e validade de conteúdo em termos dos itens que se inter-relacionam é o fator 1, seguido do fator 2. No fator 3 há bastante dispersão e o fator 4 agrega temas bastante diferentes.

Deste modo, pode concluir-se que os itens não se distribuem de forma coerente, em termos de conteúdo, pelos fatores ou dimensões emergentes. Apesar dos valores das saturações serem adequados nalguns itens o modo como estes se inter-relacionam não apresenta coerência em termos de conteúdo. Torna-se assim difícil e precoce a tarefa de denominar os próprios fatores, visto que estes dados não permitem avançar para uma escala sólida e necessitam de maior estudo.

Comparações entre variáveis sociodemográficas e o que pensam os Professores das Metas Curriculares

Foi usado o teste U de Mann – Whitney, um teste para dados não paramétricos, para amostras independentes, uma vez que os participantes do género masculino

enquanto grupo tinham um número inferior a 30. Assim, com este teste, foram analisadas diferenças entre grupos da amostra de forma ajustada (cf. Tabela 14).

Observando o efeito do género na comparação dos resultados foram encontradas diferenças significativas ($p < .05$) na Questão 6 ($U=696$; $p= 0,41$); na Questão 7 ($U=758$; $p=0,48$), na Questão 11 ($U=704,5$; $p=0,031$) e na Questão 31 ($U= 711,5$; $p=0,03$), sendo que os participantes do género feminino pontuam mais na Questão 11 e os do género masculino pontuam mais nas restantes, de acordo com a Tabela 14. Ou seja, as Professoras mencionam seguir, mais do que os Professores, as Metas Curriculares do Português para a Gramática. Os Professores parecem acreditar, mais ainda do que as Professoras, que as Metas Curriculares contribuem para uma planificação eficaz e para uma maior igualdade no ensino. Estes também referem que as Metas Curriculares se afiguram como coerentes com a formação que têm recebido.

Tabela 14. Efeito do género naquilo que os professores pensam das Metas Curriculares

Tabela 4.4: Efeito do gênero naquilo que os professores pensam das metas curriculares					
	Género	N	Média (DP)	U	P
Item 6					
	Feminino	69	3,38 (0.909)	696.0	0.041
	Masculino	27	3.78 (0.801)		
	Total	96			
Item 7					
	Feminino	69	3.62 (0.666)	758.0	0.048
	Masculino	28	3.93 (0.539)		
	Total	97			
Item 11					
	Feminino	68	3.56 (0.761)	704.5	0.031
	Masculino	28	3.18 (0.863)		
	Total	96			
Item 31					
	Feminino	68	3.37 (0.827)	711.5	0.03
	Masculino	28	3.75 (0.701)		
	Total	96			

Fazendo, na comparação de grupos com o teste T-Student, uma análise das diferenças entre os que frequentaram ou não um curso de formação, foram encontradas

diferenças significativas ($p < .05$) na Questão 1 ($t=3,002$; $p= 0,03$), na Questão 2 ($t=2,860$; $p=0,005$), na Questão 4 ($t=1,998$; $p=0,048$), na Questão 7 ($t=2,270$; $p=0,026$), na Questão 16 ($t=2,443$; $p=0,016$) e na Questão 18 ($t=2,674$; $p=0,009$) (cf. Tabela 15). Observando a Tabela 15, pode-se concluir que os sujeitos que frequentaram um curso de formação pontuam mais nas 6 questões onde se registaram estas diferenças. Assim, estes conhecem melhor as Metas Curriculares, estão mais convictos de toda a sua importância, conseguem integrá-las melhor na sua prática pedagógica e torná-las benéficas para uma maior igualdade no ensino e sucesso. No entanto, estes referem também mais necessidade de formação.

Tabela 15. Efeito do curso de formação naquilo que os Professores pensam das Metas Curriculares

	Curso de formação	N	Média	Desvio-padrão	t	p
Item 1	Sim	56	4,39	,493	3,002	,003
	Não	45	4,04	,673		
Item 2	Sim	56	3,86	,586	2,860	,005
	Não	45	3,44	,813		
Item 4	Sim	56	4,13	,662	1,998	,048
	Não	45	3,82	,860		
Item 7	Sim	56	3,84	,565	2,270	,026
	Não	44	3,55	,697		
Item 16	Sim	56	3,48	,713	2,443	,016
	Não	44	3,16	,608		
Item 18	Sim	55	3,98	,490	2,674	,009
	Não	44	3,68	,601		

Discussão

Nesta investigação de carácter exploratório/correlacional e metodologia quantitativa procurou-se recolher o testemunho de uma amostra de Professores do 1.º Ciclo sobre as novas Metas Curriculares, introduzidas, em 2013, pelo Ministério da Educação e Ciência, com a finalidade de estabelecer indicadores de desempenho para os alunos e reduzir os maus resultados escolares.

Dos 101 Professores participantes no estudo, a maioria eram mulheres, estavam a lecionar ou já lecionaram no primeiro ciclo e tinham Licenciatura.

Atendendo a tratar-se de uma medida recente, constituiu objetivo inicial compreender e descrever o estado de conhecimento dos Professores acerca da mesma. Esperava-se que o grau de conhecimento dos docentes fosse reduzido. No entanto, verificou-se que a maioria dos Professores diz conhecer as Metas Curriculares e refere que já as utiliza.

As Metas Curriculares foram aprendidas em contexto de formação e na escola são introduzidas de forma faseada.

De seguida, era importante perceber o que os Professores pensam da utilidade, eficácia e ajuste destas metas às suas necessidades e às dos alunos. A maioria dos Professores parece acreditar que as Metas Curriculares são particularmente úteis. Mas, relativamente à sua eficácia e ajuste às necessidades de ambos Alunos e Professores, não se obtém o mesmo tipo de consenso. Seria interessante explorar este dado com uma metodologia qualitativa como a entrevista ou o *focus-group*.

Importava, também, compreender o papel das Metas Curriculares no âmbito específico do ensino de Português. Verificou-se que a maioria dos Professores acredita que as Metas Curriculares são muito úteis no domínio da leitura e da escrita e que uma grande parte dos Professores segue as Metas Curriculares no ensino da Gramática, da Oralidade e da Educação Literária. Os Professores parecem acreditar que estas medidas se revestem de utilidade e coerência nestes contextos.

Ainda em relação ao Português, os Professores apreciaram a atenção conferida à Educação Literária dado que se enquadra no Plano Nacional de Leitura e aos marcadores de velocidade da leitura que se tornam indicadores importantes. Valeria a pena compreender o impacto destas novas medidas na rotina dos Professores e no

desempenho dos alunos, explorando as suas respostas de modo mais aprofundado, com métodos qualitativos e experimentais.

Foi visto como bastante produtivo o ajuste de objetivos e descritores para cada ano de escolaridade, com uma lista de obras e textos literários para a leitura por anos de escolaridade. Segundo os Professores inquiridos, tudo isto parece contribuir para o aumento das condições de sucesso no ensino e aprendizagem e para uma maior igualdade no ensino. Uma vez que os manuais escolares se consideram uma ferramenta de trabalho é bastante valorizado que as Metas Curriculares se conciliem facilmente com estes.

De notar que os Professores não responderam significativamente de forma positiva ou negativa à importância de se contemplar conteúdos sócio emocionais nas novas Metas, apenas preferiram a opção de resposta “não concordo nem discordo”.

Teve-se em conta o efeito das variáveis sociodemográficas sobre o que os Professores pensam das Metas. Ainda que com algum cuidado, devido ao tamanho e desequilíbrio de subamostras, pode-se destacar que as mulheres seguem mais as Metas Curriculares na Gramática do que os homens. Os homens parecem pontuar mais na convicção de que as metas estão coerentes com o modo como os Professores têm vindo a ser formados para ensinar, que ajudam a planificar o ensino de forma mais eficaz e que reforçam a igualdade nas condições de ensino.

No que diz respeito ao efeito da formação, verifica-se que os Professores que têm mais formação sobre as Metas relatam ter mais facilidade em utilizá-las e em transformá-las em ferramentas para o ensino e para o sucesso na aprendizagem. Estes Professores parecem conferir mais importância a estas medidas e reclamar mais formação acerca das mesmas.

Quanto às propriedades psicométricas da escala estas revelaram-se razoáveis, com uma consistência interna aceitável. Contudo, tanto para o aumento da fiabilidade da escala como para o aprofundamento das análises seria profícuo ter uma amostra mais alargada.

Quanto à análise fatorial exploratória, os itens saturaram em quatro fatores. No entanto, estes não se relacionam de forma coerente e tornou-se difícil denominar cada fator. Para um estudo de validade complementar, poderá ser necessário realizar uma reformulação dos itens e aumentar a amostra de sujeitos respondentes para tentar repetir os procedimentos de análise de dados e encontrar novas soluções fatoriais. Vale a pena

relembrar que os questionários foram preenchidos e entregues posteriormente, e que num preenchimento através de entrevista individual ou mesmo em grupo se poderá testar de forma mais fidedigna a compreensão das instruções, itens e acessibilidade do vocabulário, bem como recolher *feedback* direto dos participantes. Poderá ser precoce estar a retirar itens dos fatores nesta fase, pelo que atendendo à adequada consistência interna da escala, também pode ser considerada como um todo.

Conclusão

Esta dissertação teve como principal objetivo perceber qual o conhecimento e opiniões dos Professores do 1º ciclo quanto às Metas Curriculares de Português.

Deste modo, iniciámos este estudo, fazendo o enquadramento teórico, contextualizando questões importantes na aprendizagem da Leitura e desenvolvemos uma parte empírica que envolveu a aplicação de um questionário a Professores do 1.º Ciclo.

O estudo empírico teve como objetivo avaliar o conhecimento que os Professores do 1.º ciclo têm das Metas Curriculares de Português no campo de ação da leitura e como são operacionalizadas na vida profissional. Estas são uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, e vêm no seguimento da revogação das normas orientadoras, “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. As Metas Curriculares mostram ser de grande utilidade na prática pedagógica, indicando estratégias que o professor pode delinear ou adaptar, tendendo diminuir a diversidade da informação inicial dos alunos e, na medida do possível, atingir os propósitos que aí se difundem.

O questionário, aplicado a Professores de diferentes agrupamentos de escola pertencentes ao concelho de Coimbra, permitiu a recolha de dados e revelou-se como uma boa ferramenta para o estudo deste tema.

A maior parte dos sujeitos que participaram nesta pesquisa possui licenciatura o que é uma característica dos Professores portugueses e torna a amostra representativa. Estes declaram ter frequentado ações de formação contínua em diferentes modalidades, grande parte faz formação anual o que contribui para conhecer e dominar as Metas Curriculares. No entanto, os resultados alertam para a necessidade de formação no âmbito das Metas Curriculares de Português.

A análise dos dados recolhidos permitiu concluir que os Professores que participaram neste estudo revelam ter conhecimento das Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo, admitem que os domínios da leitura e escrita são úteis aos Professores, ajudam na prática pedagógica, orientando o ensino/aprendizagem.

Da análise feita aos questionários recolhidos e, de acordo com as opiniões reveladas pelos docentes inquiridos, verificou-se que as Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo são um documento importante e orientador das práticas

pedagógicas. Os Professores revelaram ter conhecimento integral das mesmas e grande parte destes seguem e orientam o ensino/aprendizagem da leitura e escrita tendo em consideração as Metas Curriculares de Português. É do parecer dos inquiridos existir articulação entre o novo Programa de Português e as Metas Curriculares, sendo que estas últimas reúnem o basilar. Também se verificou concordância com a definição de objetivos mínimos e descritores de desempenho para cada ano de escolaridade, pois só assim se poderá ver clarificado os conteúdos de aprendizagem definidos e indispensáveis para uma maior eficácia do ensino/ aprendizagem do Português.

No domínio da Educação Literária foi também considerada muito positiva a sua inclusão nas metas, tendo em conta que vai ao encontro do Plano Nacional de Leitura. Também se admitiu como positiva a definição de uma lista de obras e textos literários para leitura por anos de escolaridade na medida em que possibilita e garante a todos os alunos a nível nacional um currículo comum. Relativamente aos manuais escolares verificam-se que estes são uma ferramenta de trabalho essencial, tanto para o professor como para o aluno e torna-se fácil conciliar o que está estabelecido nas Metas Curriculares e o Manual.

Este trabalho apresenta como pontos fortes o debate de um tema recente e inovador, a construção de um instrumento de avaliação com características psicométricas adequadas, permitindo apoiar a investigação sobre as Metas Curriculares.

Como fragilidades do estudo, sobressaem o tamanho da amostra e o desequilíbrio entre subamostras que limita o tipo de análises a efetuar.

Assim, em estudos futuros seria interessante aumentar o tamanho da amostra, tanto para facilitar o aprofundamento das análises das variáveis como para beneficiar o estudo da escala. Uma amostra maior podia reduzir o desequilíbrio entre subamostras e aumentar também as variáveis que designam as subamostras. Por exemplo, poderiam surgir novos grupos etários.

Teria interesse contemplar variáveis como a satisfação, a perceção de autoeficácia e a segurança dos Professores dado que o uso das metas pode influenciar o seu bem estar. Como se observou, a segurança conferida pelo uso das Metas Curriculares e a perceção de eficácia das mesmas apresentam uma taxa de resposta interessante.

Os Professores referiram sentir necessidade de formação pelo que importa perceber quais os domínios em que sentem maior necessidade. Para além disto, faria

sentido investir em estudos de desenho experimental e observar os efeitos da formação sobre as Metas Curriculares no desempenho dos Professores e dos alunos.

O uso de instrumentos de recolha qualitativos, como entrevistas, poderia também ajudar a compreender os processos envolvidos no recurso e utilização das metas. E, um *focus-group*, daria espaço para discussão em grupos.

Em suma, espera-se que este estudo tenha contribuído para melhor compreender o estado de conhecimento e ajustamento dos Professores de Português do primeiro ciclo perante as novas Metas Curriculares e que, por sua vez, se possa vir a responder às suas necessidades de formação para a otimização desta medida.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read – thinking and learning about print*. Cambridge: MIT
- Adams, M. J., Foorman B.R., Lundberg I., Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed
- Albuquerque, C. P. (2003). A avaliação do processamento fonológico nas dificuldades de aprendizagem da leitura. *Psychologica*, 34, 155-176.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura: reflexões para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- Bento, C. (2000). *Modos de existência do manual escolar de língua portuguesa: da produção à recepção*. Braga: Universidade do Minho.
- Bento, M. (2008). *Educação Básica. O Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Braslavsky, B. P. (1971). *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos/ED. Da USP
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V.F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Casteleiro, J. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Castro, R.V. (2005). O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de reconfiguração. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro, Orgs., *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Cunha, S. M. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita- Factores pedagógicos e cognitivos*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Chall, J. S., Jacobs, V.A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.
- Dicionário de Psicologia (1984). Lisboa: Verbo.
- Dicionário Enciclopédico de Educacion Especial (1985). Madrid: Santillana.
- Downing, J. (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In Emília Ferreiro & Margarita Palacio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspetivas* (pp.182-194.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Défior, S. (1998). Conocimiento fonológico y lectura: El paso de las representaciones inconscientes a las conscientes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (2), 5-27.

- Educação, D. G. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico homologadas*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>.
- Faria, I.H. (2005). Da linguagem humana ao processamento humano da linguagem. Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.
- Ferreiro, E. (2001). A revolução informática e os processos de leitura e de escrita. In Carvajal Pérez, F. e Ramos García, J. (Org.), *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito* (pp.). Porto Alegre, Artmed Editora
- Festas, M. I. (1994). Auto-avaliação da compreensão da leitura. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Coimbra.
- Freitas, M. & Santos, A. (2001) Contar (histórias de) sílabas – *descrição e implicações para o Ensino do português como Língua materna*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freitas, G. (2003) *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Porto Alegre: PUCRS.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gough, P. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Mass: Mit Press.
- Guimarães, S. R. K. (2002). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 247-259
- Jolibert, J. (2003). *Formar Crianças Leitoras* (5ª ed). Porto: Edição Asa.
- Lamprecht & A. Costa (1998). *Phonemic awareness in young children: a classroom curriculum*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Lamprecht, R. & Costa, A. (2006). *Phonemic awareness in young children: a classroom curriculum*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co
- Lopes, J. , Velasquez, M. & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marques, B. S. (1999). Do livro único à diversidade dos manuais na disciplina de Geografia. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (pp. 317-334) Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. & Mendes, A. (1986). Evolução das conceptualizações infantis sobre escrita, *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Martins, M. A. & Niza I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. E.& Sá, C. M. (no prelo). O contributo dos manuais de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da compreensão leitora numa perspectiva de interdisciplinaridade. In *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Madeira: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA
- Menezes, I. (2010). *Hábitos de Leitura de alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Impacto na Aprendizagem: concepções de alunos, Professores e Professores bibliotecários*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, A. Q., & Alves Martins, M. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 5 (1), 25-45.
-

- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico* In C. Reis (Coord.) *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora da Leitura. 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Plano Nacional da Leitura.
- Ministérios da Educação e Ciência & Direcção Geral de Educação. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Documento acedido em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/> no dia 13 de Setembro de 2013.
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogia de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Ponta Delgada : Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, A. (1997). *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Veto.
- Neto, L. & Aguiar, O. (1986). *O meu tesouro iniciação à leitura: 28 palavras*. Porto Editora: Porto.
- National Association for the Education of Young Children - NAEYC (2012). *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood programs Serving Children from Birth through Age 8*. Documento acedido em 12 de fevereiro 2014. http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf
- National Association for the Education of Young Children - NAEYC & International Reading Association - IRA (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*, 53, 30-46. Documento acedido em 12 de fevereiro 2014. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREAD98.PDF>
- Pennac D. (2000). *Mágoas da Escola*. Editor: Porto Editora.
- Pereira, M., A., (1995). *Dislexia-disortografia numa perspectiva psico-sociolinguística: investigação teórica e empírica*. Fundação Calouste Gulbenkian: Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. Lisboa.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa (ISBN: 972-41-2408-8)
- Pereira, L. Á. (2004). Ler e escrever na escola «primeira» (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Calidoscópico*, 2, 43-47 (ISSN: 1679-8740).
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de Ler. Actividades de leitura para jovens*. Edições: Asa.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa da Língua Portuguesa do Ensino Básico*. Lisboa: Dgide – Ministério da Educação.

- Rios, A. C. (2009). *Competências fonológicas na transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Rychen, D. S., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: Asa.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sequeira, M. F. (1989). “Um Estudo dos Processos Cognitivos Determinantes do Sucesso na Aprendizagem da Leitura. Sugestões para a Elaboração de Novos Programas Escolares”. In M^a de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A., C., (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2, (15), 283-303.
- Silva, L. M. (2000). *Bibliotecas Escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria do Minho.
- Silva, C., Alves Martins, M. & Almeida, L. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática*, 1, 5 - 24.
- Silva, A. C. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2009). *Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa, *Revista Exedra*, 9, 111-118. Documento acedido em 28 de janeiro 2014 http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autoregulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M., & Martins, C. (1989). A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70 (164), 86-97.
- Sobrinho, G. J. (2000). *A Criança e o Livro*. Editor: Porto Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMd.
- Solé, I. (2003a). Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?” In Ana Teberosky *et al. Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento* (pp.17-34). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa Lopes, M. C. (2000). A Leitura e a Escrita: Fases e Processos na sua Aquisição, *Sonhar*, in Sonhar VII-1 Braga; APPACDM.
- Sousa, R. V. de (2005). *Discursos Sobre A Leitura*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Tavares, C.F. (2007). *Didáctica do Português- Língua materna e não materna- no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (2011). *Novos desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

- Tumner, W. & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading* (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag.
- Veiga, I. et al. (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. L. P. (1998). *Da Linguagem Oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2007). Competências fonológicas e leitura inicial (Competências Fonológicas e Leitura Inicial) *Didáctica de la Lengua i de la Literature*, Nº42 As rimas e a consciência fonológica: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança Documento acedido em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo_rimas.pdf no dia Setembro 2013.
- Viana, F. L. e Teixeira, M. (2002) *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Visvanatha, C. (2013). *Como funcionam os métodos de alfabetização*. Documento acedido em: <http://pessoas.hsw.uol.com.br/metodo-de-alfabetizacao3.htm> no dia 21 de Abril de 2013 Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto. *Diário da República n.º 165, Série I de 2006-08-28*. Legislação sobre certificação de manuais escolares. Direção-Geral da Educação.
- Parecer n.º 8/2011, Parecer sobre os projectos de Lei n.º 4107XI/2.^a (BE), n.º 416/XI/2.^a (PEV) e n.º 423/XI/23 (CDS-PP) relativos a Manuais Escolares, do Conselho Nacional de Educação

ANEXO

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e destina-se a saber a opinião dos professores do 1.º ciclo sobre as Metas Curriculares de Português para o 1.º ciclo.

A sua colaboração é importante para o trabalho que me proponho realizar, pelo que desde já agradeço a sua disponibilidade.

Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a honestidade das mesmas a todas as questões e a sua opinião sincera. Para responder assinale com uma cruz a alternativa que melhor traduz a sua posição/opinião e complete os espaços em branco.

PARTE I

Por favor, assinale com um X as características que correspondem à sua situação específica:

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐
 2. Idade: _____
 3. Habilitações literárias: _____
 - 3.1 Bacharelato em _____ Ano de conclusão: ____ / ____
 - 3.2 Licenciatura em _____ Ano de conclusão: ____ / ____
 - 3.3 Pós-graduação em _____ Ano de conclusão: ____ / ____
 - 3.4 Mestrado em _____ Ano de conclusão: ____ / ____
 - 3.5 Outra: Qual? _____ Ano de conclusão: ____ / ____
 4. Tempo de serviço _____ (em anos)
 5. Atualmente encontra-se a lecionar o 1º ano? Sim ☐ Não ☐
- Se não, já alguma vez lecionou este ano de escolaridade? _____

PARTE II

As questões que se seguem incidem sobre as ações de Formação Contínua que frequentou nos últimos 5 anos. Por favor, assinale a resposta que se adequa à sua experiência pessoal.

1. Indique o número de ações que frequentou nos últimos 5 anos: _____
- 1.1 Indique com que frequência as frequentou (exemplo: 2 por ano): _____
2. Assinale com uma cruz e complete os espaços em branco com os nomes das modalidades de ações de formação contínua que frequentou:
- 2.1 Curso de formação ☐ _____
- 2.2 Módulo de formação: ☐ _____
- 2.3 Círculo de estudos: ☐ _____
- 2.4 Projeto: ☐ _____
- 2.5 Oficina de formação: ☐ _____
- 2.6 Seminário: ☐ _____
- 2.7 Estágio na área: ☐ _____

3. Em que local frequentou as ações de formação contínua?

(Assinale com um **X** a alínea que considera correta)

3.1 No Agrupamento/escola onde leciona ()

3.2 Noutro Agrupamento/escola ()

3.3 No Centro de Formação da Associação de Escolas ao qual pertencia/e a sua escola

3.4 Num outro Centro de Formação ()

3.5 Numa Universidade ()

3.6 Outro: Qual? _____

4. Possui algum tipo de formação relativa às Metas Curriculares? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indique em que área: _____

PARTE III

Utilize a escala seguinte para indicar as suas respostas: DT = Discordo totalmente;

D = Discordo; NCND = Não concordo nem discordo; C = Concordo; CT = Concordo totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
1. As Metas Curriculares são um documento importante para os professores.					
2. Conheço bem as Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo.					
3. As Metas Curriculares articulam-se com o novo programa de Português.					
4. Tenho necessidade de formação sobre as Metas Curriculares.					
5. As Metas Curriculares nos domínios da leitura e da escrita são muito úteis aos professores.					
6. Ao estabelecer objetivos mínimos, as Metas Curriculares contribuem para uma maior igualdade no ensino.					
7. As Metas Curriculares permitem uma estruturação e uma planificação mais eficazes do ensino.					
8. As Metas Curriculares contribuem para uma maior eficácia do ensino da leitura e da escrita.					
9. As Metas Curriculares ajudam-me na minha prática pedagógica.					
10. As Metas Curriculares permitem clareza e respeito pela sequencialidade dos conteúdos e objetivos.					
11. Sigo as Metas Curriculares na parte relativa à gramática.					
12. Penso que as metas deveriam ser definidas em função da capacidade de aprendizagem de cada criança.					
13. É útil haver objetivos e descritores obrigatórios em cada ano de escolaridade, tal como acontece nas Metas Curriculares.					

	DT	D	NCND	C	CT
14.As Metas Curriculares definem os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos.					
15.As Metas Curriculares atuais são diferentes das Metas de Aprendizagem anteriormente definidas.					
16.Acho as Metas Curriculares atuais mais adequadas do que as anteriores Metas de Aprendizagem.					
17.Sigo as Metas Curriculares no ensino da leitura e escrita.					
18.Os métodos de ensino da leitura e da escrita que uso atualmente vão ao encontro das Metas Curriculares.					
19.Diariamente oriento o meu ensino/aprendizagem tendo em conta as Metas Curriculares.					
20.As Metas curriculares referentes à gramática são adequadas.					
21. As metas deveriam ser estabelecidas pelo professor e não centralmente.					
22.Os descritores das Metas Curriculares relativos à leitura e à escrita são impossíveis de alcançar pelas crianças portuguesas.					
23. Sigo as Metas Curriculares relativas à oralidade.					
24.As metas Curriculares estabelecem os descritores de desempenho dos alunos que permitem avaliar a consecução dos objetivos.					
25.Sigo as Metas Curriculares na parte relativa à Educação Literária.					
26.As Metas Curriculares de Português são muito ambiciosas.					
27.As Metas Curriculares podem ajudar a superar as dificuldades existentes na aprendizagem da leitura e da escrita.					
28.As metas Curriculares por ano de escolaridade têm em vista a clarificação dos conteúdos de aprendizagem em cada ano.					
29.Acho muito positiva a inclusão de uma parte dedicada à Educação Literária nas atuais Metas Curriculares.					
30.Concordo com a substituição do domínio Conhecimento Explícito da Língua pelo da Gramática.					
31.As Metas Curriculares são coerentes com a formação que tenho tido sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.					
32.As metas seriam mais adequadas se fossem definidas por ciclo e não por ano de escolaridade.					
33. É positivo que as Metas Curriculares estabeleçam descritores relativos à velocidade de leitura.					
34.Relativamente à leitura e à escrita, estas metas transferem os conhecimentos mais recentes sobre a sua aprendizagem.					

